

# Gymnasium und Realschule.

Alte Fragen,

mit Rücksicht

auf das bevorstehende Preussische Unterrichtsgesetz

historisch und kritisch von Neuem beleuchtet

von

**Ernst Laas,**

Professor der Philosophie und Pädagogik an der Universität Straßburg.

---

Berlin, 1875.

C. G. Lüderig'sche Verlagsbuchhandlung.

Carl Pabel.

Das Recht der Uebersetzung in fremde Sprachen wird vorbehalten.

Für Preußen steht die Vorlegung und verfassungsmäßige Beratung eines Unterrichtsgesetzes vor der Thür. Das Publikum und die Landesvertretung werden sich voraussichtlich in einigen Monaten dem Versuch gegenüber sehen, die Zufälligkeiten und Irrationalitäten, welche auch im Bereiche der Schulverfassung der bisherige Lauf der Geschichte der Gegenwart zugewälzt hat, der bewußt und prinzipiell organisirenden Vernunft zu unterwerfen.

Es bedarf keines Scharfblicks, um voraus zu wissen, daß das, was in Berlin geschehen soll, für das übrige Deutschland seine unvermeidlichen Konsequenzen nach sich ziehen wird. Haben doch selbst vor 1866 die preussischen Reglements und Regulative ihre Lichter und Schatten auch über die übrigen Länder deutscher Zunge ausgebreitet. Auch ist es mehr als fraglich, ob es den nichtpreussischen Deutschen noch gelingen wird, die Resolution, welche der Prager Direktor Heinrich in den letzten Pfingsttagen auf der 21. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung in Breslau unter dem Widerspruch des preussischen Landtagsabgeordneten Kiesel zur Annahme gebracht hat, durchzusetzen und die Gesetzgebung über das Schulwesen in die Hände des deutschen Bundesraths und des deutschen Reichtags hinüber zu leiten. Um so mehr hat die ganze Nation ein Interesse daran, daß der große

Augenblick diejenigen, welchen factisch die Aufgabe zufallen wird, für die Erziehung und Unterweisung der nächsten Generationen in Deutschland die leitenden Normen festzustellen, gründlich und allseitig vorbereitet finde.

Die Aussichten für das Gelingen des Gesetzes sind nicht durchweg günstig. Daß der Minister, unter dessen Leitung der Entwurf zu Stande kommen wird, die Absicht hat, uns etwas Besseres, ich meine dem Charakter der Gegenwart und den Bedürfnissen der Nation Angemessenere zu bieten, als womit uns die Geschichte unter Mitwirkung der Herren Raumer, Mühlher und ihrer Rätthe beschenkt hat, gilt, so viel man sieht, überall als zweifellos. Leider befindet sich unter seinen Rätthen noch immer der geschäftskundige und darum vielleicht noch unentbehrliche Mann, der viele von den Einrichtungen mitverschuldet hat, auf deren Beseitigung wir hoffen. Freilich hat sich sein Chef im Jahre 1873 bei den „October-Conferenzen“ auch anderweit Rath erholt. Indessen der Minister gestand selbst, daß die Auswahl der Konferenzmitglieder als nur von ihm ausgegangen immerhin einseitig wäre.<sup>1)</sup> So war allerdings auch nicht zu erwarten, daß sie so allseitig orientiren würden, wie die Landesconferenzen von 1849, die aus freier Wahl der Lehrer hervorgegangen waren.<sup>2)</sup>

Und doch ist das Alles kein principieller Schaden. Die Protokolle der Conferenzen beleuchten die Sache doch von vielen Seiten und regen zu mannigfaltigen Erwägungen an. Der Entwurf selbst wird der publizistischen Discussion unterliegen. Das Abgeordnetenhaus wird ihn berathen und überarbeiten.

Um die Mitglieder desselben schon jetzt noch gründlicher zu orientiren, haben sich um die Konferenzprotokolle ein solche Fülle von Zeitungsartikeln und Broschüren herumgelegt; es ist außerdem überhaupt seit dem Bruch mit dem System Mühlher schon so viel

Rath für das Unterrichtsgefeß laut geworden,<sup>3)</sup> daß ein Landbote, der auch nur das Bedeutendste gelesen hat, schwerlich ernstliches Verlangen nach mehr empfindet, zumal ihm in Aussicht steht, von seinen fachverständigen Collegen, Tschow, Paur, Wallichs, Hofmann u. s. w., in Commissionsberathungen und Plenardebatten noch recht ergiebig instruiert zu werden.

Wenn der Schreiber dieser Zeilen gleichwohl auch noch das Wort ergreift, so thut er es, um einen für unser ganzes Culturleben hochwichtigen Punkt noch einmal der gewissenhaftesten Ueberlegung anheim zu geben, in Beziehung auf den wir leider nach allen Anzeichen in der großen Gefahr schweben, daß uns etwas eminent Schädliches aufgebaut wird.

Der Verfasser erbittet sich über die erste Frage der ministeriellen Octobervorlage Gehör, über die Frage, ob die „in Folge der allmählichen Entwicklung des höheren Unterrichtswesens in Preussen“ zu Tage geförderten „Schulkategorien: Gymnasien, Progymnasien, Realschulen erster und zweiter Ordnung, höhere Bürgerschulen mit und ohne Latein alle neben einander fortbestehen sollen, oder ob eine Vereinfachung stattfinden kann; ob insbesondere“ und wie „im Interesse größerer Einheit der Bildung darauf Bedacht zu nehmen sei, daß die jetzt vorhandene Trennung des höheren Unterrichts in eine gymnasiale und in eine realistische Richtung beseitigt und beide Richtungen in einer und derselben Anstalt vereinigt werden.“

Ich würde in dieser Angelegenheit das Wort nicht ergreifen, wenn es mich nicht frappirt, ja ich kann wohl sagen erschreckt hätte, daß die Freunde der Einheit schon jetzt völlig entnuthigt und verzweifelt sich zeigen.<sup>4)</sup> Es wäre sehr unglücklich für uns und unsere Kinder, wenn dazu wirklich Grund wäre. Da es indessen factisch so ist, daß sie verzweifeln, da andererseits die Er-

gebniſſe der Conferenz durchaus nach der Seite der Spaltung des höheren vorbildenden Unterrichts gravitiren,<sup>5)</sup> da endlich die Unitarier ſich über „laue Unterſtützung der Gefinnungsgeſoſſen“ beklagen,<sup>6)</sup> ſo ſei es drum! ſo will ich im Intereſſe der Sache von Neuem in die pädagogiſche Arena ſteigen. Hier iſt alſo, was ich gegen die, wie es ſcheint, in gewiſſen Kreiſen als faſt erledigt angeſehene Sache noch vor Thoreſſchluß einzuwenden habe!

Das Erſte, was ich zu ſagen habe, iſt dies: daß es eine der geſchichtlichen Wahrheit durchaus zuwiderlaufende Unterſtellung iſt, als ſeien unſere Realschulen durch „die allmähliche Entwicklung des Unterrichtswefens“ in natürlichem, organiſchem Proceß ohne bona oder gar mala fide begangene Mißeingriffe gleichſam von innen heraus gewachſen und als hätten die Behörden aus dem ohne ihr Zuthun Entſtandenen nur immer das Facit gezogen.<sup>7)</sup>

Unſere Realschulen ſind vielmehr unter ſehr fühlbarer Einwirkung von oben geworden, was ſie ſind. Man fand etwas, was organiſch gewachſen war, vor und hat es ſehr willkürlich, ja gewaltſam in unnatürliche Bahnen gelenkt.

Dasjenige was man ſeit den zwanziger Jahren dieſes Jahrhunderts quergebogen und umgelenkt hat, geht mit ſeinen natürlichen Anfängen auf das erſte Jahrzehnt des vorigen Jahrhunderts zurück.<sup>8)</sup> Im Jahre 1705 ließ ein dilettirender Mechanicus, Schüler des aus dem Leben Leibnizens bekannten Erhard Weigel in Jena, der Pfarrer und „Inspector der gemeinen teutſchen Schulen“ Chriſtoph Semler in Halle eine Schrift erſcheinen, betitelt: Nützliche Vorſchläge von Aufrihtung einer mathematiſchen Handwerksſchule, in welcher allen denjenigen

Knaben, die Handwerker lernen ſollen, ein Jahr vorher, ehe ſie aufs Handwerk kommen, aus der Mathematik der Cirkel und Lineal, die Bewegungskunſt und alle Arten derer Gewichte, Maäße und Münzen, und aus den mechanischen Künſten alle Arten von Materialien, ſo die Handwerker verarbeiten, in natura für Augen gelegt und erklärt, auch bei der Stadt verfertigte Meiſterſtücke gezeigt werden u. ſ. w. Die preußiſche Regierung billigte die Idee; die Berliner „Societät der Wiſſenſchaften“, die man, „da einigen die Introduction als zu diffizil geſchienen“, um ihr Gutachten gebeten hatte, erklärte ſich gleichfalls entſchieden dafür: ſo wurde unter Beihilfe des Almoſenamtes in Semlers Hauſe die erſte „Realschule“, er nannte ſie „mathematiſche und mechanische Realschule“, eröffnet. Die Schüler der deutſchen Schule kamen Mittwochs und Sonnabends, die armen Vormittags von 11—12, die zahlenden Nachmittags von 2—3 Uhr; und ein „in mathematicis, mechanicis et oeconomicis wohlverſireter Literat knüpfte an die Erklärung von 63 „objecta singularia“: Modellen, Uhrwerken, Instrumenten u. dergl., die er „praesenter“ vorwies, mancherlei nützlichen praktiſchen Unterricht. Er legte ihnen z. B. verſchiedene Arten von Holz, Leder, Tuch, Seide u. ſ. w. vor und belehrte ſie über Gebrauch, Verarbeitung und Preise. Er lehrte ſie mit Perpendikel, Maßſtab und Transporteur umgehen, erläuterte ihnen das Modell einer Feſtung, ein Mikroſkop, Perſpektiv, eine Camera obscura, laterna magica, Werkzeuge der Handwerker, eine Maſchine, welche alle Bergwerksſachen repräſentirte, ein Schiff, ein Skelett. Zeichenunterricht, Heimathskunde und eine Ueberſicht über die einzelnen Handwerke und ihre Erforderniſſe, „damit ein Knabe ſich ſtets prüfen könne, wozu er paſſe“, reichte ſich daran.

Der Direktor der Königl. Realschule zu Berlin Ranke weiſt

in der „Einladungsschrift zur ersten Säkularfeier“ seiner Schule 1847 S. 12 auf diesen unansehnlichen Embryo der preussischen Realschulen hin und bemerkt über den „höchst einfachen“ Gedanken, der seiner Organisation zu Grunde liegt: „weil Semler gesehen hatte, daß die wenigsten der ihm anvertrauten Schulkinder zum Studium, die meisten zu den Handwerken übergingen, so fand er die bisherige Bildungsweise für diese ungenügend und schlug einen neuen Weg ein, schon während ihrer Schuljahre sie zu ihren künftigen Handierungen vorzubereiten.“ Dieser einfache Gedanke ist denn aber auch *toto coelo* von dem verschieden, was in den preussischen Realschulen verwirklicht ist. Von Latein und neueren Sprachen ist bei Semler gar keine Rede. Und der mathematisch-mechanische Unterricht, den er erteilen läßt, ist durchaus elementar, populär und so zu sagen handgreiflich. Sein Absehen ist ausschließlich auf Nichtstudirende gerichtet. Weit ab liegt jede Aspiration, mit der Vorbereitungsanstalt für die Universität zu concurriren. Wie hat sich das geändert! Das Circularrescript vom 7. December 1870 bestimmt, daß hinfort die Realschulen 1. O. berechtigt sein sollen, ihre Schüler auch zur Universität zu entlassen und daß ihr Reisezeugniß bei der philosophischen Facultät dieselbe Gültigkeit habe, wie die Gymnasialzeugnisse der Reife. Semler hatte noch keine Ahnung davon, daß die Universitäten je eine andere Propädeutik als die in der „lateinischen Schule“ gegebene, noch weniger natürlich, daß sie je eine zwiespältige zulässig finden könnten. Es ist die Frage, ob die Natur der Dinge dies als eine Nothwendigkeit, oder das Ungeschick der Behörden als — einen Nothstand hervorgetrieben hat. Semlers Schule war vor Allem eine Fachschule, eine Schule für Handwerker; die heutigen Realschulen sind nach den erläuternden Bemerkungen zur Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 6. Oct. 1859, sowie

nach der Ansicht der Conferenzmitglieder — „man war darüber einig“ (Prot. S. 16) — keine Fachschulen, sondern haben es wie das Gymnasium mit allgemeinen Bildungsmitteln und grundlegenden Kenntnissen zu thun; sie haben die Aufgabe eine allgemeine Bildung zu geben. Man kann nicht sagen, daß Semler die allgemeine Bildung und „grundlegende Kenntnisse“ gar nicht berücksichtigt hätte. So heißt es in den Möglichen Vorschlägen: „Es sollten nicht nur, die einmal studiren sollen, sondern billig alle Menschen, zum wenigsten eine *generalem notitiam* von der vortrefflichen Structur, Ordnung und Einteilung der Welt haben;“ und das ist denn auch gleich die „*notitia*“, auf welche auch die späteren Realschulen mehr Gewicht legten als zunächst die Gymnasien. Aber auch hier war bei Semler alles auf die engsten Bedürfnisse bezogen und für den niedrigsten Standpunkt zurechtgelegt; die Heimathskunde trat an die Stelle der „wissenschaftlichen“ Geographie: „denn sonst lernen wir zwar, wo Cindad Rodrigo, Civita vecchia und Plymouth liegen“, finden uns aber in unseren eigenen Gassen und Feldern nicht zurecht. Man sieht: Semlers Schule stand sehr tief unter dem Bildungsniveau unserer Gymnasien; die „Realschulen haben allmählich eine coordinirte Stellung zu den Gymnasien angenommen“. In den heutigen Realschulen wird darauf gehalten, daß der Unterricht, wie man sich ausdrückt, „wissenschaftlichen“ Charakter bewahre: er soll so wissenschaftlich sein, wie auf dem Gymnasium. Bei Semler ward alle Unterweisung handwerksmäßig popularisirt, alles im Hinblick auf praktische Verwerthbarkeit, so unsystematisch und eklektisch, d. h. so unwissenschaftlich wie möglich behandelt.

Kurz die Schule sah unsern Fortbildungsanstalten für Handwerker, unseren niederen Fachschulen, oder, was die Veranstellungen für allgemeine Bildung anbetrifft, den vom Stadtschulrath Hof-

mann<sup>9)</sup> für Berlin intendirten „Mittelschulen“ ähnlich, in keiner Weise aber unsern stolzen, den Gymnasien „coordinirten“ wissenschaftlichen, auch auf Universitätsstudien vorbereitenden „Realschulen 1. Ordnung mit Latein“.

Semler's Institut hatte nur 2½ Jahre Bestand. Mit dem Tode des für dasselbe engagirten Lehrers mußte es eingehen. Zwar hat Semler, fast ein Siebenziger (1738), es noch einmal wieder in Gang zu bringen versucht; nach 1½ Jahren starb er darüber hin. Die weitere Entwicklung der Sache war dem Prediger und Schul-Inspector an der Dreifaltigkeitskirche in Berlin Johann Jul. Hecker vorbehalten.

Hecker hatte als Essener Gymnasiast in einer Apotheke gewohnt. Dieser Zufall hatte ihn auf chemische Arbeiten, botanische Sammlungen und diätetische Reflexionen geführt. Als Student der Theologie in Halle trat er 1728 in das mit dem Francke'schen Pädagogium verbundene seminarium praeceptorum und November 1729 als Lehrer am Pädagogium selbst ein; Francke selbst war todt. A. G. Francke hatte trotz seiner im Ganzen retrospectiven Tendenzen — sein Humanismus ist etwa der des Rudolf von Langen und Jacob Wimpfeling — aus Rücksicht auf die seinen Instituten nothwendigen zahlenden Kinder aus vornehmen Familien, sowie um die freie Zeit der Knaben nützlich auszufüllen für das lateinische Pädagogium mancherlei Einrichtungen getroffen, die nach Semler's Ideen schmeckten und für die Hecker wegen seiner individuellen Geschicklichkeiten ein sehr brauchbarer Helfer war. Außer den sichtbar für die Bedürfnisse der höheren Stände eingerichteten Stunden im Französischen, in der deutschen „Oratorie“ u. s. w. waren für die Zeit der „Recreation“ Unterweisungen in der Astronomie, Botanik, Anatomie und sonstiger Naturlehre angeordnet, ähnlich wie bei Sturm in Straßburg;

ein Naturalien cabinet ward angelegt; man geleitete in den Freistunden die Zöglinge zu Werkstätten und Fabriken hinaus und ordnete sogar Uebungen in technischen Fertigkeiten, wie im Drechseln und Glaschleifen an. Hecker schrieb für diese realistischen Anläufe *Lineamenta Anatomiae* (1732), eine Einleitung in die Botanik (1733), Betrachtung des menschlichen Körpers nach der Anatomie und Physiologie (1734).

Es läßt sich nicht leugnen, daß dieses Francke'sche Pädagogium auf dem besten Wege war, eine Realschule mit Latein zu werden; zumal der Gründer das Griechische nur vom philologischen Standpunkt aus betrachtete und auf eine Linie mit dem Hebräischen setzte; es diente bei ihm nicht allgemeinen Bildungsinteressen, sondern nur der Einführung ins Bibelstudium. Und wenn er im Latein, das übrigens mit 18 Stunden sich breit genug hinlagerte, die classischen Dichter durch Prudentius ersetzte, so hätte er, weniger pietistisch und mehr naturwissenschaftlich bornirt, ebenfogut mit dem „Centralorgan für die Interessen des Realschulwesens“<sup>10)</sup> die Lectüre der „Classiker“ Vaco und, hätte es seine Lebenszeit gestattet, Linné anordnen können. Eine andere Wendung nahm die Sache in Berlin.

Hecker hatte, 1738 als Prediger nach Berlin berufen, nach königlicher Instruction in seinem Sprengel auch für Armenpflege und Jugendunterricht zu sorgen. Das Vorbild der großartigen Entwicklung der Francke'schen Anstalten entzündete in ihm den Erieb, mit Hilfe der Privatwohlthätigkeit allmählich aus der „Armenschule“ einen alle Schulbedürfnisse umfassenden Organismus zu entwickeln, in dem dann aber auch Semler's Idee in ursprünglicherer Reinheit zur Verwirklichung käme<sup>11)</sup>.

Zum Frühlingsexamen 1747 lud er ein mit der „Nachricht von einer ökonomisch-mathematischen Realschule, welche bei den Schulanstalten der Dreifaltigkeitskirche im Anfang des Maimonats eröffnet werden soll“. Der neue Name ist eine geringfügige Modification der Semlerschen „mathematischen und mechanischen Realschule“. Und der von Semler gelegte Keim ist hier wirklich in Semlers Sinne natürlich und organisch entwickelt. Die Behörde ließ den Mann gewähren; er hatte keine anderen Rücksichten zu nehmen, als auf die wirklich vorhandenen Volksbedürfnisse, denen er als ein echter Seelsorger und Volksleiter, so gut er's verstand, zu dienen suchte.

Semler und Hecker waren keine so tiefdenkenden Psychologen und weitblickenden Socialpolitiker, um etwa Plato's Erzieher-Ideal zu entsprechen; aber das praktisch Nützliche und pädagogisch Brauchbare erfaßten sie im Ganzen richtig mit dem gesunden Takt des verständigen Empirikers; und ihre Absicht ist schlicht, rein und durch keinen trüben Dunst von geistreicher Romantik verdunkelt. Hecker will nichtstudirende Jünglinge, die mit guten Fähigkeiten begabt sind, für das Leben und seine mannigfachen Berufsarten besser vorbereiten, als es die „deutsche Schule“ vermochte.

So öffnete sich ihm die Möglichkeit, einen von zwei Wegen zu betreten. Entweder er konnte das allgemeine Bildungsniveau, welches die deutsche Schule erreichte, erhöhen: er constituirte dann die — „Hofmann'sche Mittelschule“. Oder er knüpfte an die Elementarschule spezielle Fachschulen an. Was Hecker wirklich einrichtete, hat überwiegend den Charakter eines Complexes von Fachschulen; ohne aber — und das war, wie wir sahen, schon bei Semler der Fall, aber auch der Keim zu vielen Confusionen des folgenden Jahrhunderts — die Rücksicht auf

allgemeine Weiterbildung auszuschließen. So ließ Hecker z. B., um einen seiner wunderlichsten Einfälle, der in dieser Richtung liegt, zu nennen, offenbar in der Absicht zu Semler's Heimathskunde das historische Analogon zu schaffen, schon sehr früh in den höheren Abtheilungen seiner Schule die Berlinische Zeitung lesen und vom Lehrer erläutern, wozu Rüdiger 50 bis 60 Exemplare unentgeltlich lieferte.

Aber die speziellen, die Fachinteressen, überragen doch bei weitem die allgemeinen. Die Anstalt war auf 8 verschiedene Klassen angelegt; einige davon wurden sogleich eröffnet. Es war dabei Fürsorge getroffen, daß derjenige, dessen Neigungen und Bedürfnissen eine Disciplin fern lag, in derselben Zeit andern Unterricht empfangen konnte.<sup>12)</sup> Hecker hatte den künftigen Landwirth, Feldmesser, Bauhandwerker, Kaufmann, Techniker u. s. w. im Auge. Er bot jedem das ihm besonders Zuträgliche; und traf der Eleve mit Bedürfnissen anderer Kategorien zusammen, so entstand daraus ein Unterricht allgemeineren Charakters. Die Behandlung der Wissenschaften war eine anschauliche und handgreifliche, rücksichtslos auf das Verständniß des künftigen Handwerkers u. s. w. und auf die Interessen des gemeinbürgerlichen Lebens zugeschnitten, in hohem Grade unwissenschaftlich. Vieles von dem Unterricht spann sich außerhalb der Schulstube ab. Man führte in die Werkstätten der Künstler und Handwerker, zu Ackerbaugeräthen, Eisenhütten und Mühlen, zeigte die innere Structur und die Kunstgriffe, welche für die praktische Thätigkeit zu wissen nöthig sind. Geometrie ist hier die Lehre, wie das Lineal, der Zirkel u. s. w. gebraucht, Flächen, Körper gemessen werden. Für die „Instruktion“ in der Meßkunst und im Baumpflanzen, Seidenbau und anderen „ökonomischen Sachen“ wünscht Hecker vom Obergeratorium einen Platz vor dem Thore

überwiesen zu erhalten. Der „Extralehrer“ (8. Klasse) führt an sternenhellen Abenden die Schüler hinaus und erklärt ihnen die Sternbilder. Man verfolgte in den Werkstätten und Fabriken, wie die Materialien von einer Hand in die andere gehen, um endlich als die fertigen Utensilien und Comestibilien zum Vorschein zu kommen. Der botanische Lehrer zeigte, wie man Herbarien anlegt u. s. w.

Dem Unterrichtscharakter entsprach die Bildung der Lehrer. Fr. Nicolai<sup>13)</sup> erzählt, der Lehrer der „Deconomie“ sei ein ehemaliger Verwalter gewesen. Ein Gärtner konnte die Botanik, ein astronomisch dilettirender Elementarlehrer die Astronomie dozieren. Hecker ließ einige Lehrer für ein bestimmtes Fach besonders instruieren, sei es beim Kaufmann oder Drechsler oder Glaschleifer, sei es in den Bergwerken des Harzes, sei es in botanischen oder anatomischen Vorlesungen in Halle.

Bis in unser Jahrhundert hinein blieb die Schule, von Friedrich dem Großen mit dem Namen einer Königl. Realschule geehrt, eine lockere Vereinigung von Fachschulen, durch welche man den mannigfaltigen Anforderungen des praktischen Lebens zu genügen suchte; eine Art Gewerbe-Akademie zweiter Ordnung. Erhielten die höchsten Stände ihre abschließende Bildung auf Universitäten, so sollte der nach Bildung strebende Mittelstand eine über die Schranken der Elementarschule hinausführende Anweisung auf dieser Realschule finden können. Wollte man die Anstalt mit den alten Instituten in Parallele setzen, man konnte sie nur — mit der Universität vergleichen. Lern- und Hörfreiheit hier wie dort. Wer in einem Fache schon weit vorgeschritten war, konnte hier wie dort, in einem anderen neben bedeutend jüngeren Anfängern lernen. Wie auf der Universität waren neben den engsten Spezialinteressen allgemein bildende, viel-

seitig grundlegende oder auxiliäre Fächer berücksichtigt. Die Einnahmen empfangen Unterricht in der „unterirdischen Geometrie“ (Bergwerkskunde), Andere in der Oekonomie und Forstwissenschaft, Andere in den Elementen der Anatomie. Hier bekam Einer Anleitung im Buchhalten, dort im Feldmessen. Andere Unterrichtsstunden umspannten viele Absichten. Im Zeichensaal, bei dem deutschen, bei dem französischen Lehrer sammelte sich vielerlei Volks. Auch war eine „Conduitenstunde“ angesetzt, worin von einem maître Anleitung gegeben ward, wie sich die Jugend äußerlich gegen andere Leute recht betragen sollte, im Umgang höflich und sitzsam beweisen und ihren Leib wohl gouverniren sollte; in Griechenland gehörten die entsprechenden Stunden beim Paidotriben zur allgemeinen Bildung. Sehr bald schlich sich, vielleicht auch mit im Interesse der allgemeinen Bildung, das Latein in die Realschule zurück: mehr freilich, weil sie schon früh von dem Unverstand befallen ward, auch so etwas wie ein Gymnasium vorzustellen. Auf ganz allgemeine, ethische Bildung war es offenbar mit der Religionsstunde abgesehen.<sup>14)</sup>

Gerade in Beziehung auf diesen Punkt trat schon unter Hecker's Directorat im Publikum das Bewußtsein hervor, daß die Realschule zwei Dinge vermische, die besser getrennt würden: sie sei einmal eine Berufstüchtigkeit gewährende Fachschule und ziele andererseits auf allgemeine Bildung, für die auch erziehender Unterricht nöthig sei. 1761 klagt Hecker über die Eltern, welche die Anstalt nur als Fachschule betrachteten und für ihre Kinder den Wegfall der Religionsstunden wünschten, „weil sie dies für ihr künftiges Geschäft nicht brauchten“. Man hätte es sicher für einen „organischen“ Proceß halten müssen, wenn „allmählich“ die Semler'sche Rücksicht auf das Bildungs-



bedürfnis der mittleren, vorzüglich städtischen Bevölkerung die Anlegung einerseits von „Mittelschulen“, andererseits von niederen Fachschulen hervorgetrieben hätte. Da aber Heder und seine Nachfolger „das höhere Menschliche, Gesinnung und Charakterbildung“<sup>15)</sup> nicht leer ausgehen lassen mochten, blieb der in der Anstalt angelegte Widerstreit in ihr unausgetragen.

Die kräftigste Anregung zur Gründung einer Schulanstalt, welche wie die Elementarschule der Landbevölkerung und den niedrigsten Gesellschaftsschichten der Städte, wie das Gymnasium den höheren Ständen, so ihrerseits dem bürgerlichen Mittelstand eine allgemeine Bildung gewähren könnte, gab 1773 der Abt des Klosters Bergen Resewitz in seiner Schrift: die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit, 2. Aufl. 1776. S. 9. knüpft er seinen Gedanken an die Berliner Realschule an; sie ist vielfach „durch ganz Deutschland“ nachgeahmt worden; „und man fängt an, auf die bürgerliche Erziehung zu denken und zur Verbesserung derselben geschäftig zu sein“. Resewitzens Plan „zur Erziehung des Bürgers“ fand unter den Berliner Schulleuten die unverholenste und wärmste Anerkennung bei Friedrich Gedike am Werderschen Gymnasium (1779 Direktor desselben).<sup>16)</sup> Er veröffentlichte 1779 eine Schrift „Aristoteles und Basedow“, welche nach einer Uebersetzung ausgewählter Abschnitte aus griechischen und römischen Pädagogen in vorurtheilsfreier Weise viele Probleme besprach, die auch die preussische Octoberconferenz beschäftigt haben; ich will nicht sagen, daß er sie alle in einem für uns brauchbaren Sinne löste; aber viele seiner Erörterungen sind noch heute beherzigenswerth.

An erster Stelle ist er von der Werthlosigkeit des Lateinlernens für die mittleren Stände überzeugt. „Der Lehrer selbst

würde in Verlegenheit kommen, wenn er dem künftigen Handwerker oder Kaufmann deutlich machen sollte, warum er Latein lernen müsse“. (S. 133). „Es ist der unfruchtbarste Zeitvertreib, wenn der Knabe, der zum Handwerker bestimmt ist, sich vier, fünf Jahre mit Erlernung einer Sprache zermartern muß, von der er künftig nur den einzigen Gebrauch des Vergessens machen kann. Aber das ist leider der größte Fehler unserer Schulen, daß sie alle die Form von Werkstätten der Gelehrsamkeit haben“. War doch auch die Heder'sche Realschule in diesen Unverstand zurückgesunken! „Auch da will man Gelehrte ziehen, wo man nur Bürger ziehen sollte! Wahrlich! Eher ist an keine Schulverbesserung zu denken, bis man diese Erziehungsmengerei zu Grabe trägt, bis man alle sogenannten lateinischen Schulen in den kleinen Städten zu wahren Realschulen (er meint natürlich so etwas wie die Heder'schen, und ohne Latein) umschmilzt. O Resewitz, wann kommt die Zeit, da dein Plan zur Erziehung des Bürgers kein bloßer Plan mehr ist!“ (S. 164.)

Herr Hofmann hat mit seinen Mittelschulen zunächst nur an Berlin gedacht. Und Herr Wiese meinte (Prot. S. 9.), „die Frage nach der eigentlichen Bürgerschule (Mittelschule)“ beziehe sich „besonders auf die größeren Städte“. Die Wahrheit ist, daß sie, wie Gedike richtig gesehen hat, viel mehr noch die „kleineren“ Städte angeht. Armknecht weist a. a. O. [Anm. 6] S. 100 auf die 3 „Städtchen“ in Mecklenburg-Strelitz von zusammen 15,000 Einwohnern hin, die — drei Gymnasien und eine Realschule haben. Und in Preußen ließen sich ähnliche Beispiele nennen. Es ist zu wünschen, daß der befruchtende Regen, der diese Mißstände geschaffen hat, endlich aufhöre. Man lockt den Bür-

gern das Geld aus der Tasche für Dinge, die sie nichts angehen, täuscht sie um die ihren Kindern allein angemessene Erziehung und — verdirbt die Gymnasien.

Michaelis 1798 trat in das von Gedike, der inzwischen Director des grauen Klosters geworden war, geleitete pädagogische Seminar und in Folge dessen auch als Hilfslehrer am grauen Kloster ein der aus Halle gekommene, von Fr. A. Wolf empfohlene zwanzigjährige August Gottlob Spilleke, eine theologisch angelegte, von dem poetischen Hauch der Zeit zugleich warmberührte, Schleiermacher und Hegel mehr als Lessing oder Kant seelenverwandte Persönlichkeit; wenig befähigt, die nüchternen, bürgerlich schlichten und praktisch einfachen Intentionen der Semler, Hecker, Resewitz und Gedike richtig zu würdigen. Das früh sich einstellende Mißvergnügen über „Gedike's pädagogische Maßregeln“ (Wiese, Leben Spillekes S. 28) ist ein deutliches Zeichen der grundverschiedenen Charakteranlage und Lebensauffassung. Es berührten sich in diesen beiden Menschen zwei verschiedene Ströme der Geschichte: dort der rationalistisch kühle, männlich praktische Geist des Zeitalters Friedrichs des Großen, hier „jugendliche Idealität“ (Wiese), ein gewisser Zug zum ewig Weiblichen, der poetische, gefühlselige Schwung der romantischen Schule.

Spilleke erhielt 1821 das Direktorat der Hecker'schen Anstalten. Sein Schwiegersohn L. Wiese berichtet in der oben citirten Biographie, wie er sie „reorganisirt“ hat.

Hier stoßen wir endlich auf die Keime unserer Realschule. Von hier aus werden uns auch die Motive und Umstände klar, welche diesen Spilleke'schen Gebilden Jahrzehnte lang so

viel Gunst zugeführt haben. Es war zuerst die durch Hegel genährte „wissenschaftliche“ Abneigung gegen die „Leerheit“ und gegen die „Seichtheit“, später der frömmelnde Eifer und reactionäre Haß gegen die fortschrittlichen und volksfreundlichen Tendenzen der rationalistischen Aufklärung, was die leitenden Gewalten bewog, eine Schule, welche bürgerlicher und beschränkter Verstand geboren hatte, durch ein geistig vornehmeres Institut zu ersetzen, welches zugleich die Möglichkeit gewährte, den Gymnasialunterricht wieder zu „vereinfachen“, seiner von Gedike rationalistisch unweise „Verbesserungen“ genannten, realistischen und modernen Zuthaten wieder zu entkleiden. Die neue Realschule mußte gleichsam als Ableiter dienen.

Sedoch wir sind noch bei Spilleke. Wiese berichtet S. 79 über das, was derselbe 1821 vorfand, wörtlich folgendermaßen: „Die eigentliche Realschule, damals Kunstschule genannt, beschränkte sich bald auf die Bildung des Kaufmanns und Künstlers. Aber der Unterricht auch in der Mathematik blieb mechanisch und erwartete seine wissenschaftliche Begründung im Pädagogium (Gymnasium), wodurch also die Realschule zu einer gewöhnlichen Elementarschule herabsank.“

„Spilleke unternahm ihre Regeneration mit einem deutlichen Bewußtsein von der Bestimmung und der Nothwendigkeit solcher Anstalten.“

Hierin stecken einige Verwirrungen, freilich — zunächst nur des Biographen; weiterhin aber auch seines Helden. Ist denn eine Handelsschule und eine niedere technische Schule, z. B. die Handelsschule in Berlin oder die Bauhandwerkererschule in Holzminden eine „gewöhnliche Elementarschule“, die durch „Regeneration“ gehoben werden mußte? etwa indem man den „mechanischen“ Unterricht in der Mathematik „wissenschaftlich“ machte,

wissenschaftlich begründete? Und was heißt Nothwendigkeit „solcher Anstalten“? welcher Anstalten? der Realschulen — nach Hecker'scher oder Spilleke'scher Idee? es gibt doch keine Realschule „an sich“, und die zugleich die Spilleke'sche wäre! Jedenfalls war die Realschule, die Spilleke vorfand, den ursprünglichen Intentionen des Stifters trotz aller Vermengung mit ungehörigen Absichten immer noch ähnlicher, als wozu sie nun „regenerirt“ wurde. Bisher trat der ursprünglich klare und bestimmte Gedanke immer noch heraus; jetzt wurde er in romantischer Absicht durch ein recht „verfetztes Experiment“ geradezu getödtet. Es sind eben nicht alle sinnig und idealisch angelegten Naturen auch gute Praktiker.

Von welchen Idealen Spilleke ausging, ist in der Schrift über das Wesen der Bürgerschule vom Jahre 1822 zu lesen. Wenn man die große Kluft, die zwischen dem Zeitalter Lessing's und Hegel's, zwischen der alten und der neuen Realschule liegt, recht peinlich empfinden will, so muß man dieses Programm unmittelbar hinter der Resewitz'schen Schrift oder hinter Hecker's „Nachricht“ studiren. Dort ist alles klar, eng umgränzt, nüchtern, hausbacken und praktisch, hier werden uns in geistreicher, getragener Sprache sehr erhabene, ich möchte sagen phänomenologische oder geschichtsphilosophische Ideen von weitester Perspective vorgeführt, die, praktisch angesehen, geradezu bedenklich sind. Ich halte mich aus verständlichen Gründen an das Wiese'sche Referat.

„Er (Spilleke) weist den Bildungstrieb als etwas gleich Ursprüngliches neben dem Triebe des Erkennens in der Einheit der menschlichen Natur nach und daß es das höchste Ziel sei, nach welchem ein Volk in seiner Bildung streben solle, beide Richtungen in gleicher Vollkommenheit in seinen Gliedern lebendig

werden zu lassen. Der Gegensatz, welcher sich auf den niederen Standpunkten des Bewußtseins und in der sinnlichen Sphäre des Lebens zwischen Geist und Natur darbote, müsse nicht allein im Wissen, sondern auch im Thun immer mehr aufgehoben und so der Natur durch freie menschliche Kunst immer mehr das Gepräge des menschlichen Geistes aufgedrückt werden.“ — —

Von diesen im Aether feierlich dahinschwebenden Ideen aus versuchte nun Spilleke die Reform.

Wiese S. 80: „Er nennt die Realschulen neben den Gymnasien „wissenschaftliche Institute“, womit er nur ausdrücken wollte, daß auch sie geistige Bildung zum Ziel hätten und nicht bloß technische und daß also auch auf ihnen nichts mehr zu verhüten sei, als das Mechanisiren des Unterrichts“.

Wenn es keine platonische Normalidee einer „Realschule“ gibt, ist dieser Beweis natürlich mehr wie hinkend. S. 81: Auch in der Realschule „trachtete er vor Allem Freiheit der Bildung, geübte Denkkraft, Sinn für das Heilige und Große zu fördern; eine Anstalt für die unmittelbaren Zwecke der Industrie und bloß praktische Brauchbarkeit hatte sie (damit?) aufgehört zu sein“. — „Indem nach seiner Ansicht die Realschule in demselben Verhältniß einer allgemein vorbereitenden Ausbildung, welche das Gymnasium für die Universität giebt, zur Kunstakademie oder polytechnischen Schule oder dem Gewerbeinstitut stehen sollte, (und doch sollte sie „allgemein“ vorbereiten!) konnte er sie nicht dem Gymnasium unterordnen: sie stand vielmehr in gleicher Würde neben demselben“. — So wurden nunmehr Naturkunde und Mathematik „wissenschaftlich“ behandelt; und „da alle Cultur ein Werk der Gemeinsamkeit ist“ (S. 82), verband sich mit jenen Disciplinen Unterricht in den

neueren und der Muttersprache, sowie in der Geschichte und Geographie. Der Formen Sinn ward durch zeichnen und modelliren gebildet. Natürlich fehle die Religion nicht, „die Schutzwehr gegen jede niedrige Ansicht und Behandlung des Lebens“.

In Beziehung auf das Latein huldigte er anfangs Gedike's Ansichten. Aber es war ihm noch eine allmähliche Befehrung vorbehalten, welche die romantische Verfälschung des ursprünglichen Realschulgedankens erst zu einem harmonischen Abschluß brachte.

„Je höher er den formalen Nutzen des Unterrichts überhaupt anschlug, um so wichtiger mußten ihm die grammatischen Uebungen werden, auch wo eine gründliche Kenntniß der Schriftsteller des Alterthums nicht erreichbar war. Die Schärfe und Bestimmtheit, welche der Geist durch Geläufigkeit in diesen einfachen Kategorien des Verstandes gewinnt, erschien ihm immer mehr als eine allgemeine und unentbehrliche Vorbildung für jede wissenschaftliche Auffassung“. — „Die Mathematik sah er für eine Sache des Talents an, während die Fähigkeit einer Verstandesbildung durch die logischen Formen der Sprache sich bei Jedem findet“ (S. 83)<sup>17)</sup>.

Wie wenig Spilleke's Reorganisation den Volksneigungen und Zeitbedürfnissen entsprach, und wie rücksichtslos sie gleichwohl sich durchsetzte, deutet derselbe Mann, der heute Alles so natürlich und so „allmählich“ gewachsen sein läßt, in einigen sehr sprechenden Zügen an. Leben Spilleke's S. 85: „Er sah anfangs die Früchte nur langsam reifen. — Er sagt es mehrmals in den Programmen, daß der Name Gymnasium eine wahrhaft magische Gewalt auf die Gemüther der meisten Eltern übe: es kam häufig vor, daß sie ihre Kinder aus den mittleren Classen auf das Gymnasium übergehen ließen; und so hatte die Realschule in

ihren oberen Classen lange nur eine geringe Frequenz. — Es gelang ihm immer mehr Solche fern zu halten, die sich nur für ein Handwerk vorbereiten wollten; zum Theil standen ihm alte Rechte entgegen, indem z. B. die Kinder der Arbeiter in der Porzellanfabrik und die Chorschüler der Dreifaltigkeitskirche in der Realschule freien Unterricht hatten“.

Und all dieses Ankämpfen gegen Bedürfniß und Rechte des Publikums, gegen Tradition und Zeitströmung, all dies Ringen und Mühen — wofür? für das Phantom einer dem Gymnasium ebenbürtigen Bürgerschule, welche die Kinder der Bürger um den Anspruch betrog, eine ihrer späteren Lebensstellung angemessene Erziehung zu erhalten! Fühlte er denn gar nicht, welche Gewaltthat er beging, wenn er sie von einer Schule „fernhielt“, die doch recht eigentlich für sie constituiert war? Hatte sich nicht seine philosophische Culturidee recht eigentlich als ein Ruckstuck den Bürgern in das Nest gelegt?

Hören wir auch noch von seinem Biographen, wie er mit seinem frommen Eifer über die unromantischen Bedürfnisse der Berliner den Sieg gewann. „Sein ausharrendes Hoffen sollte nicht zu Schanden werden. — Die Behörde kam ihm zu Hülfe. — Sehr viel war schon erreicht, als durch eine Verfügung des Ministeriums<sup>18)</sup> den aus der ersten Classe der Realschule mit dem Zeugniß der Reife Abgehenden die Vergünstigung des einjährigen Militärdienstes zugestanden und ebenso die Berechtigung ertheilt wurde zum Eintritt in das Post-, Forst-, Baufach u. s. w. [und in Subaltern-Beamtenstellen], welche früher nur die oberen Gymnasialclassen gehabt hatten. So kam die Anstalt allmählich empor. — Söhne aus den ersten Familien wurden ihr anvertraut, die Frequenz stieg mit jedem Semester“.

S. 9: „In den darauf folgenden Jahren wirkten die Anforderungen anderer Ressorts, besonders des Handelsministeriums auf eine Erweiterung des Lehrplans der Realschule hin“.

Und so entfremdete sich die Anstalt, von oben gerent und gebogen, je länger je mehr dem Gedanken, der sie einst hervor- gebracht. Als 1847 Direktor Ranke auf ihr hundertjähriges Bestehen zurückblickte, bemerkte er, Anfang und Ende neben ein- anderschauend, übrigens ohne die Absicht, satirisch zu sein, (a. a. O. S. 41): „Die Realschule in Hecker's Sinn und Geist existirt nicht mehr. Der Modellsaal hat seine Rolle aus- gespielt; die Maulbeerplantage ist verschwunden und vergessen. — Was Hecker verbunden, hat sich für immer in Bauerschulen, Kriegs- schulen, polytechnische und Gewerbeschulen, Handlungsschulen, Aka- demien für Forst- und Bergwesen, für Landbau, für Künste aller Art, höhere Bürgerschulen, Bürger- und Real-Gym- nasien aufgelöst“. —

Aber die Realschule in Spilleke's „Sinn und Geist“ hatte sich und hat sich inzwischen noch mehr unter dem Segen Be- rechtigungen verleihender Behörden stattlich entwickelt. Spil- leke's Schwiegersohn konnte der Octoberconferenz die Mittheilung machen, daß Preußen „zur Zeit 80 Realschulen erster Ordnung“ habe; — und „zum größten Theil städtischen Patronats“. Er konnte es mit einem gewissen Selbstgefühl sagen. Ist doch unter seinem Beirath die „Unterrichts- und Prüfungs- ordnung“ erlassen, durch welche die Realschule erst ganz zu Stand und Wesen gekommen ist, durch welche sie noch mehr als vorher den Gymnasien gleichgestellt ward. „Dies war“ — bemerkt der Verfasser des Artikels über die Realschulen in der Schmid- schen Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichts- wesens (VI, 684) — „dies war natürlich für alle diejenigen

Anstalten, deren innere und äußere Einrichtung nach irgend einer Seite hin den in der Verfügung gestellten Forderungen nicht ent- sprach, der lebendigste Antrieb, alle Kräfte aufzubieten, um wenn irgend möglich die Anerkennung der Zugehörigkeit zu dieser Classe zu erreichen und dadurch ihren Zöglingen die Theilnahme an den denselben zugesicherten Berechtigungen und Vortheilen zu verschaffen. In Folge dieser Bemühungen ist die Zahl der dieser Classe angehörenden Schulen, welche zur Zeit des Erlasses jener Verfügung 26 betrug, in 7 Jahren auf 56 (in den altpreussischen Provinzen) gestiegen. — Hieraus leuchtet ein, in wie hohem Maße jene Verfügung die Entwicklung dieser Schu- len gefördert hat“.

So lehrt leider die ganze Geschichte der Realschule, daß hin- ter dem vom Ministerialreferenten gerühmten Wachsthum nicht die gesunden Triebkräfte der Volksbedürfnisse liegen. Es ist mög- lich, daß die ganze Herrlichkeit bei Windeswehen plötzlich wieder weggeblasen wird oder verwelkt, wie Adonisgärten. Auf der Konferenz haben es denn auch Herr Ostendorf, Tschow, Dil- lenburger und Gallenkamp ganz offen ausgesprochen, daß die vom Staate präsentirten „Berechtigungen“ die Hauptur- sache der äußerlich betrachtet so blühenden Entwicklung der Real- schulen gewesen seien<sup>19)</sup>; daß man nicht den Bedürfnissen und Forderungen der Zeit entgegengekommen sei, sondern die höheren Schulen von oben herab „construirt“ habe. Sehr treffend bezeichnet auch das Centralorgan für Realschulwesen<sup>20)</sup>, mit dem ich sonst wenig sympathisiren kann, diesen faulen Fleck der Unter- richtsverwaltung: „Das Bedürfniß der Bürger und der Einfluß der Gemeinden traten zurück; und die Bureaukratie riß, die Kurz- sichtigkeit der Gemeindefürher benutzend, die Schulen an sich, be- stimmte ihre Gestalt und ihr Ziel, nahm ihnen die freie Bewe-

gung; der Bürger hatte das Nachsehen, und Preußen, ja Deutschland hat keine rechten und ächten Bürgerschulen mehr<sup>1)</sup>.

Dafür liegen uns die unteren und mittleren Classen der Gymnasien und Realschulen von Schülern voll, die stumpf und schwerfällig dem Unterricht folgen, den ihre ganze geistige Structur gleichsam von sich abstößt; träge lassen sie sich allmählich fortwälzen und weiterschieben; schlaff und halbbenommen sitzen sie da, um unter Mühen und Qualen die wichtigste aller Berechtigungen zu erlangen, die auf den einjährigen Militärdienst, und sollten sie darüber achtzehn Jahre alt werden. Es ist unsäglich, wie die Classen bis zum Schluß der Untersecunda unter diesem Ballast leiden; Lehrer, Mitschüler, Pensa: alles wird durch ihn tiefer und tiefer herabgezogen<sup>21)</sup>. Und diese jungen Bursche selbst, die so vielfach getadelt, gestraft und immer scheel angesehen werden müssen: sie können schließlich doch nicht dafür; es muß sogar Mitleid erregen, daß man ihnen keine Schulen schafft, auf denen auch sie ihrer Jugend froh würden; auf denen sie eine Bildung empfangen, die, weil sie ihrer Naturanlage entspräche, auch Früchte tragen würde, von denen die Gesellschaft etwas hätte.

Aber mag doch den Bürgerkindern wohl sein oder wehe! haben wir es doch so herrlich weit gebracht, daß wir mit Selbstzufriedenheit auf 80 Realschulen erster Ordnung hinweisen und in pochendem Tone fragen können, „wie man es anfangen wolle diesen Bestand zu beseitigen“<sup>22)</sup>.

Wir unsererseits antworten, daß, sollte an diesem „Bestande“ etwas den gesunden Gesellschaftsbedürfnissen entsprechen, dies Niemand beseitigen will. Wir wünschten nur, einmal sehen zu können, was aus diesen Realschulen ohne unser Zutun werden möchte, wenn 1) dem Bürgerstande endlich die Mittelschulen ge-

währt würden, welche es seinen Kindern möglich machen, die Berechtigung zum einjährigen Dienst zu erwerben und zugleich während der Zeit, die jetzt nutzlos veressen und vergeudet wird, etwas Brauchbares zu lernen und wenn 2) das Gymnasium zeitgemäß regenerirt würde, so daß es wirklich wieder als eine allgemeine Vorbereitungsanstalt für die höheren Berufskreise angesehen werden könnte. Wenn, nachdem beides geschehen ist, noch Realschulen bleiben, wird Niemand darüber nachdenken, wie er es anfangen wolle, sie aus der Welt zu schaffen.

Die Hofmann'schen Mittelschulen ohne Latein mit sechsjährigem Lehrkursus (vom 9. bis zum 15. Lebensjahr<sup>23)</sup> und mit Beschränkung auf eine fremde (neuere) Sprache (gewöhnlich französisch) sind in den Conferenzen „von allen Seiten“ gewünscht<sup>24)</sup>; und die von Seiten des Ministerialreferenten zu Gunsten einer siebenjährigen Kursusdauer und die Einführung zweier Sprachen<sup>25)</sup> vorgebrachten Räsonnements, so wie die beiden Bedenken des Abgeordneten Löwe, es werde mit der für die Mittelschulen geforderten Berechtigung zum einjährigen Dienst das Bildungsniveau der Nation herabgedrückt und die Qualität der Reserve- und Landwehroffiziere verschlechtert werden, sind von den Herren Gallenkamp, Hofmann, Bonitz, Tschow und Rix<sup>26)</sup> so überzeugungskräftig niedergeschlagen, daß man sich wohl vom Minister und vom Abgeordnetenhaus der Hoffnung versehen darf, daß einem überhundertjährigen Bedürfnis endlich die geziemliche Abhilfe werde. Außer der Berechtigung für den einjährigen Dienst wird man den Abiturienten solcher Anstalten vorzüglich noch den Eintritt in die niederen Fachschulen (Provinzialgewerbeschule, Handelsschule u. s. w.) eröffnen müssen<sup>27)</sup>.

Commissarius der Regierung wird dem Schlußexamen beizuwohnen haben (Ansicht von Tschow, Dillenburger, Reissacker).

Sind einmal diese Schulen erst eingerichtet und mit den heiß ersehnten, jetzt widernatürlich ablenkenden Berechtigungen versehen, so wird man es erleben, welches Bedürfnis man in reactionärer Rücksichtslosigkeit bisher eingedämmt, welche ungeheuren Geldsummen man auf falsche Bahnen geworfen und darum vergeudet hat. Die kleineren Stadtgemeinden vorzüglich, die unter Seufzen und Ungemach bisher um der unglückseligen Berechtigungen willen gar nicht darüber nachzudenken wagten, ob die vorgezeichneten Schulgebilde ihren Kindern zuträglich seien oder nicht, sondern die unbesehen Realschulen dieser oder jener Ordnung zu errichten sich beeiferten: sie werden sofort mit Freuden die Umwandlung in die Schulgestalt vornehmen, welche sowohl für ihre Geldmittel wie für die Berufsabsichten ihrer Kinder besser zugeschnitten ist. Und gelingt es dann noch, neben der Mittelschule auch eine einheitliche Lehranstalt für die höheren Bildungsbedürfnisse der Nation wieder herzustellen: so werden Städte und Kreise, denen es Bedürfnis ist, auch die zum „Studiren“ bestimmten und berufenen Kinder möglichst lange zu Hause oder in der Nähe zu halten, durch die Anlegung von Progymnasien, die je nachdem auf Quarta, Tertia, Secunda oder Prima vorbereiten<sup>28)</sup>, oder wenn's geht, auch von vollständigen Gymnasien, zwischen ihren Wünschen und ihren Fonds den der gegebenen Lage jedesmal adäquaten Compromiß zu schließen im Stande sein, ohne daß irgend eine Bevölkerungsschicht entweder sich einen ungeeigneten Unterricht gefallen lassen muß oder zu Aufwänden über ihr Vermögen gezwungen ist<sup>29)</sup>.

Aber ist denn Hoffnung auf Wiederherstellung eines Gymnasiums, das, wie früher, allen höheren Unterrichtsbedürfnissen, die unter dem Universitätsniveau liegen, genügt? Ich bin kein Prophet, und die Conferenzzmitglieder sind es auch nicht. Aber schon unter ihnen hat sich die befremdliche Ansicht hören lassen — und ich halte sie für nicht unwahrscheinlich —, daß die Geburt der Mittelschulen der Tod der Spilleke-Wiese'schen Realschulen sein wird.<sup>30)</sup> Andere meinen<sup>31)</sup>, daß, sollten sie neben Gymnasium und deutscher Bürgerschule fortbestehen, sie jedenfalls „überflüssig“ wären, da jene beiden Anstalten zusammen „dem allgemeinen Bildungsbedürfnis genügen würden“. Andere finden, daß „nur eine geringe Anzahl solcher erforderlich“ sein, daß sie „nur in einzelnen Fällen existenzfähig bleiben würden“; jedenfalls werde sich ihre Schülerzahl sehr erheblich vermindern.<sup>32)</sup> Und allerdings, wenn die berechtigte Mittelschule die unteren und mittleren Classen der Realschulen erst gehörig ausgefogen und ausgepumpt haben wird, wenn andererseits gleichzeitig das Gymnasium ein wenig realistisch und modern reorganisiert sein wird — in dieser Richtung braucht erstaunlich wenig zu geschehen —, so wird die seit 50 Jahren so unnatürlich aufgeblasene Spilleke'sche Realschule sehr schnell so kläglich zusammenschrumpfen, daß Herr Wiese sich wundern wird, wie schnell lebensuntüchtige und von gesunden Volksbedürfnissen nicht ernährte Kunstorganismen, sobald nur ein freier, frischer Luftzug wieder über die Länder streicht, in sich zusammensinken, ohne daß man noch besondere Schwächungs- und Beseitigungsapparate klüglich zurechtzumachen braucht.

Was diesen Realschulen den letzten Todesstoß geben wird, das ist das schon mächtig angeschwollene und immer empfindlicher und umfassender sich geltend machende Bedürfnis nach einheitlicher

wirklich allgemeiner Vorbildung der höheren Gesellschaftsschichten. Auch die Conferenzen wurden veranlaßt, diese Thatsache ins Auge zu fassen. „Es sei“, so berichtete Herr Wiese über diesen „Standpunkt“, ohne ihn natürlich zu theilen, „es sei durch die Schöpfung der Realschule ein verderblicher Dualismus in unsere Bildung gekommen und ein Riß in dem öffentlichen Schulwesen und in der nationalen Bildung entstanden.“

Und dem ist allerdings so. Der Riß, von dem der Referent redet, ist schon groß; und er droht, wenn man Realschule und Gymnasium weiter neben einander bestehen läßt und jede Schule sorgfältig mit den ihr vorzugsweise oder ausschließlich zukommenden „Berechtigungen“ ausstattet — die Conferenzprotokolle geben dafür recht sachgemäße Uebersichten —<sup>33)</sup>, größer und immer größer zu werden.<sup>34)</sup> Die Universitäten, die so schon auf dem „besten“ Wege sind, in einzelne Fachschulen zu zerfallen, werden durch die ungleiche Vorbildung der Studirenden noch mehr gelockert werden<sup>35)</sup>; Herr Paur meint sogar, und mancher Andere vielleicht auch, daß die Universität schon jetzt keine universitas literarum, keine Gesamtanstalt mehr repräsentire. Und zwischen Gymnasium und Realschule, zwischen den beiderseitigen Lehrern und Schülern tritt immer mehr Scheelsucht, Unbilligkeit und Feindseligkeit hervor. Das mehrfach citirte Centralorgan für realistische Interessen führt gegen die „Humanisten“ eine Sprache, die geradezu als gehässig und aufreizend bezeichnet werden muß; in demselben Ton erging sich die Braunschweiger Reallehrerversammlung; es war sogar viel von „agitiren“ die Rede. Und die Humanisten lassen es an provocirender Bornehmheit und spröder Zurückhaltung auch nicht fehlen. Sene schelten diese Curiositätenkrämer, unfruchtbare Tröpfe und Buchstabenfuchser; diese betrachten jene als *ἀνοήτοι*,

Banausen und Barbaren. Es wird nicht lange mehr dauern, so werden sich realistisch und neu sprachlich gebildete Lehrer nur an Realschulen, die „Humanisten“ nur an Gymnasien noch wohl fühlen können. Der Bruch wird vollständiger werden, als es selbst denen lieb ist, welche in unglaublicher Naivetät und Verblendung die in Berlin begommene Scheidung zwischen dem Real- und dem Gymnasialschulrath auch für die übrigen Provinzen, ja bis ins Ministerium hinein fortgesetzt wünschen.<sup>36)</sup> Man meint, diese „Theilung der Arbeit“ könne an die Stelle der früheren Scheidung nach den Confessionen treten! Und wirklich! jede dieser beiden Richtungen hat eine Form der Erörterung ihrer Prinzipien angenommen, die den confessionellen Streitigkeiten in, vor und nach der Reformation in mehr als einem Punkte fast erschreckend ähnlich sieht. Die der Menschheit so verhängnißvoll gewordenen Controversen über Homooisie und Homoiousie, die peinlichen Marburger Discussionen über: „Das ist“ und „Das bedeutet“ haben in den Conferenzdebatten an vielen Stellen ihr leibhaftiges Gegenbild gefunden.<sup>37)</sup> Es wäre doch sehr verdrießlich, wenn zu dem noch nicht ausgetragenen confessionellen Hader noch diese neue prinzipielle Differenz in Weltauffassung, Lebensgestaltung und Studiengang hinzukäme! Es scheint, daß jeder Deutsche nicht blos am liebsten — einen Staat für sich bildete, sondern daß er auch gern eine ganz individuell geartete Schule hätte, — wo möglich für jedes seiner Kinder eine besondere. Soll es etwa auch hier erst dann zu einer Einheit kommen, wenn eine von dem Nothwendigen und Allersehnten tiefdurchdrungene, resolut geartete Natur all den deutschen Kirchthurmsquerelen mit einem energischen Druck ein Ende macht? Es scheint wirklich für viele Dröhner, Mörgeler und Düsteler die einzige Möglichkeit zu sein, daß sie begreifen, es könne auch anders sein, als sie es gewohnt sind: daß man ihnen



das Andere, was lebenskräftiger und segensvoller ist, vor die Augen hinstellt, es in Glimpf oder Unglimpf Charakterfest gegen sie durchsicht und wenn es fertig ist, sie bittet, nun sich auch daran zu gewöhnen. —

In den Conferenzen nahm man den Dualismus unserer höheren Jugendbildung zum Theil nicht sehr tragisch. Die Protokolle notiren: „Die überwiegende Mehrheit der Versammlung war für ein Nebeneinandergehen des Gymnasiums und der Realschule“ (S. 37). Andererseits war man aber auch darüber „einig, daß Gymnasium sowohl wie Realschule keine Fachschulen sein sollen, sondern die Aufgabe haben, eine allgemeine Bildung zu geben“. (S. 16).

Was heißt wohl in dem zweiten Satze „allgemeine Bildung“? Wenn beide Anstalten sie mittheilen sollen, beide aber nur die Religion und die Schreibkunst in gleicher Weise und in gleichem Grade übermitteln<sup>38)</sup>, wenn sie daneben freilich noch einige andere Fächer gemeinschaftlich treiben, hier aber (im Latein) das Gymnasium, dort (im Deutschen und Französischen, in der Geschichte und Geographie, in der Mathematik und den Naturwissenschaften, sowie im Zeichnen) die Realschule ein Plus anbietet, wenn dem Gymnasium der Unterricht im Englischen, der Realschule der im Griechischen fehlt, so ist in Beziehung auf die „allgemeine Bildung“, von der bei beiden die Rede ist, doch nur Eins von Zweien möglich: Entweder die allgemeine Bildung besteht überhaupt im Wissen nicht, ist gegen die Wissensobjecte als solche gleichgiltig, sondern beruht nur auf Zucht und Entwicklung der natürlichen Anlagen des Geistes und Herzens, auf ethischer Veredelung, auf Klärung und Schulung des Verstandes, auf Aneignung gewisser formaler Fertigkeiten, die eben an ver-

schiedenen Stoffen gleich sehr gewonnen werden können. Und daß man hier diese, dort jene Stoffe vorzieht: das kommt nur daher, daß man zugleich auf den späteren Beruf, die späteren fachmäßigen Bedürfnisse Rücksicht nimmt. Diese zerlegen sich aber eben in zwei große, gegenseitig sich mehr oder weniger ausschließende Gruppen<sup>39)</sup>, die zwei verschiedene Schulorganismen nöthig machen, von denen der eine für den Zweck, „allgemeine Bildung“ zu erzielen, vorzugsweise der Sprachen und der Literatur des klassischen Alterthums, der andere neuerer Sprachen und Literaturen, der Mathematik und Naturwissenschaften sich bedient. Die Unterrichtsstoffe sind so weit gemeinsam, als die Fachrücksichten zufällig einen gemeinsamen Unterbau zulassen. Das wäre dann in unserem Falle Schreiben und Religion und soviel von Latein, als die Realschule, soviel von den andern gemeinschaftlichen Fächern, als das Gymnasium zu tractiren nöthig findet.

Oder aber diese gemeinschaftlichen Objecte sind zugleich auch integrirende, wesentliche Bestandtheile der allgemeinen Bildung, nicht zufällig gemeinschaftlich und an erster Stelle nur des Berufs wegen ausgewählt, sondern von vornherein als allgemein bildend gedacht und darum für jeden höheren Beruf die nothwendige Unterlage. Zu diesen beiderseitig unentbehrlichen Disciplinen kommen dann aber andere, gleichsam schwebende, die, bloß von Seiten der allgemeinen Bildung angesehen, einen gewissen Luxus darstellen, jedenfalls, da sie auch durch andere ersetzt werden können, keine allverbindliche Nothwendigkeit besitzen; andererseits aber für die bestimmten Berufsfächer wieder unentbehrlich sind.

Wir wollen die letztere Fassung des Begriffs, da sie die weitere ist, zunächst als richtig voraussetzen und ex hypothesi untersuchen, wohin sie führt.

In dieser Fassung scheint es nicht, als ob durch die Zwie-

spältigkeit des höheren Unterrichts die Bildungseinheit der leitenden Stände der Nation gefährdet sei. Verbindet doch beide Erziehungsweisen eben die „allgemeine Bildung“, die einerseits in der gleichmäßigen Schulung und Erziehung der natürlichen Dispositionen, andererseits in dem gemeinschaftlichen Grundstock von Stoffen und Objecten besteht, an denen von beiden Schularten die formale Bildung gewonnen wird; auch das Unterscheidende, was in dem jederseitigen Plus liegt, hat noch von formaler Seite an der allgemeinen Bildung Theil; das Materiale aber konnte durch Berufsrücksichten bestimmt werden, da die allgemeine Bildung die Wahl der Stoffe zum Theil freiläßt. Und doch würde auch unter dieser Beleuchtung — eine Calamität heraustreten: nicht freilich jene höhere, geistige, über die Herr Wiese berichtete, — aber eine materielle für den Säckel unserer kleineren Stadtgemeinden. Offenbar wird eine Stadt, die jetzt für eine Jugend sorgen soll, der es in Hinsicht des späteren Berufes besser ist, zu der allgemeinen Bildung, die auf Realschule und Gymnasium gewonnen wird, das realistische Plus dazu zu erlangen, eine Realschule errichten. Aber das Bedürfnis ändert sich; nach kurzer Zeit ist ein Gymnasium rathlicher. Und in beiden Fällen wird eine Minorität in einen falschen Bildungsweg gedrängt oder muß früh aus den Thoren geschickt werden; denn das Plus setzt schon in Sexta ein, wächst in Quinta und macht in Quarta die Kluft bereits unübersteiglich. Schwerlich werden sich aber Leute finden, die gegen das Plus so indifferent sind, wie die sogenannte „allgemeine Bildung“, Leute, denen es nur um die letztere zu thun ist, und denen es darum gleichgiltig sein kann, an welchen Stoffen sie gewonnen wird. So wird eine Stadt, die immer das Praktische will, entweder zwischen Realschule und Gymnasium auf- und abpendeln oder zwei Anstalten neben einander unterhalten müssen.

Es ist ferner klar, daß unter diesem Gesichtspunkt die Ansicht, über die die Conferenz einig war, daß beide Schulen keine „Fachschulen“ seien, in nichts zerfließt. Wenn beide Anstalten zwar auch „allgemeine Bildung“ gewähren, aber schon von Sexta ab je nach den Berufsarten, die möglich sind, ein verschiedenartiges Plus von Bildungsmaterialien zu einem immer dünner werdenden gemeinschaftlichen Stamm hinzufügen, so unterscheiden sie sich doch von gewöhnlichen Fachschulen nur höchstens noch dem Grade, nicht aber der Art nach. Denn welche Fachschule gewährte nicht an der Beschäftigung mit den Stoffen, die sie anbietet, auch eine gewisse formale Entwicklung intellektueller und moralischer Kräfte? Und von den Stoffen, welche die sogenannten allgemeinen Bildungsanstalten anbieten, zeigt es sich ja, wenn man beide vergleicht, nur allzu sehr, daß sie nur so weit „allgemeineren“ Werth haben, als sie gemeinschaftlich behandelt werden, daß sie aber nur so weit gemeinschaftlich sind, als es die Rücksicht auf die spätere Berufsbildung zuläßt. Diejenigen sind vorzüglich gemein, welche hier wie dort als nothwendige Vorbereitung erwartet werden. Schwerlich füllen diese aber den Ryklos des Wissens, den man bei einem allgemeingebildeten Menschen voraussetzt; partielles Wissen gewähren aber auch die gewöhnlichen Fachschulen. Und die Kreisabschnitte, die von ihren Wissensobjecten gefüllt werden, greifen zum Theil so gut wie dort in einander über und bilden gemeinsamen Besitz. Solche Gemeinlichkeiten würden sofort auch äußerlich hervortreten, falls man den Versuch machte, solche Fachschulen nach dem Muster der universitas literarum zu Gewerbeakademien oder dgl. zu combiniren. Man würde hier in den mathematischen und den Zeichencursen, wie dort in den philosophischen und literarischen Vorträgen die verschiedensten Berufsrichtungen neben einander sehen: wie Dires-

toren schwachbesuchter Doppelanstalten die Realisten und Gymnasiasten zu Religionsstunden zusammen bringen.

Kurz unsere Gymnasien und unsere Realschulen sind an erster Stelle zu bestimmten Berufen vorbereitende Fachschulen; das constitutive Merkmal liegt für jede von beiden Anstalten in dem spezifisch Differenten; niemand kann, ohne von vornherein seinen künftigen Beruf zu schädigen, auf dieser oder jener Anstalt nach Belieben seine „allgemeine Bildung“ suchen. Die eine ist, um es mit den äußersten Enden zu bezeichnen, eine Vorbereitungsanstalt für künftige Philologen und alles, was mit dieser Berufsklasse verwandt ist; die andere für Techniker und alles, was diesen ähnlich ist; per accidens gewähren sie auch, ein wenig mehr als andere Fachschulen, eine Art von „allgemeiner Bildung“: sie liegt in den formalen Eigenschaften, die an den Fachobjecten gewonnen werden und in der Bekanntschaft mit einigen wenigen Stoffen, die allgemeines Interesse haben. Früher gingen aus einem Stamme viele Zweige hervor; jetzt ist der Stamm schon selbst zwiespältig. Es ist ja immerhin möglich, daß dieser Zustand unvermeidlich war: hier soll vorläufig nichts weiter behauptet werden, als dies, daß er thatsächlich vorliegt.

In der Conferenz trat der zweite Bestandtheil der allgemeinen Bildung, den wir in den gemeinschaftlichen Stoffen annahmen, gegen die formale Seite stark in den Hintergrund. Und innerhalb des Formalen war es wiederum ein Element, das sich merkwürdig vordrängte: — und die Kritik herausfordert. Zwar wurde von Herrn Kern, wie zu erwarten war, im Interesse des „erziehenden Unterrichts“ mehrfach auch die ethische Seite der Ausbildung betont: aber seine Worte fanden kaum irgendwo Nachhall. In den häufigsten Fällen ward das Allgemeine, auf das in beiden Bildungsanstalten hingeleitet werden soll, es

ward vorzugsweise von den Berliner Pädagogen als „wissenschaftliche Arbeit“ bezeichnet. Wie ein Schlag- und Parteiwort ragte dieser Terminus in die Debatte<sup>40)</sup>: mit dem ganzen Anspruch der selbstverständlichen Berechtigung, prinzipiellen Begründung und inneren Klarheit, wie ihn dergleichen Parteidevisen an sich zu haben pflegen. Im Interesse der Unbefangtheit wird es aber doch gut sein, das scheinbar Selbstverständliche zu analysiren und der Kritik zu unterwerfen.

So viel tritt schon jetzt heraus, daß von diesem Standpunkt aus den kleinen Gemeinwesen die oben geschilderte Calamität recht unbarmherzig zugewälzt wird, und daß die spezifische Differenz, welche die beiden Arten von Vorbereitungsanstalten zu Fachschulen stempelt, noch stärker forcirt wird. Es sei, sagte Herr Hofmann (Prot. S. 33), bei dem jetzigen Stande der Wissenschaften durchaus nöthig, zweierlei Vorbereitungsanstalten zu haben, humanistische und realistische: „wissenschaftliche“ Uebungen ließen sich eben nur anstellen, wenn die Schüler in „Einer Wissenschaft“ erheblich weit vorgerückt seien; darum habe jede dieser Schulen ihr „Hauptfach“; eine Verschmelzung sei unmöglich; sie würde „die Leistungsfähigkeit“ der beiden Anstalten „für ihre eigentliche Aufgabe“ beeinträchtigen. Die kleineren Städte, welche die oberen Classen nicht füllen können — wir fügen hinzu und für „zweierlei Vorbereitungsanstalten,“ zumal neben der Mittelschule, die wir ihnen an erster Stelle gönnen, das Geld nicht haben, — haben nach Herrn Hofmann „nur die Wahl, keine Schule oder eine nicht ganz geeignete“ zu besetzen (S. 34).

Wie gefällt Dir, lieber Leser, der Du vielleicht in einer kleinen Stadt zu leben das Unglück hast, wie gefällt Dir diese „wissenschaftliche“ Idealität? Ist sie nicht noch schlimmer, rück-

sichtsloser, irrationaler als die Spilleke'sche? Ist sie nicht fast frivol? Wenn die kleinen Städte dazu verurtheilt sind, „eine nicht ganz geeignete Schule“ zu besitzen, — wie ja auch bei der geschilderten Lage der Dinge natürlich ist, da die höheren Stände Preußens nicht rayonmäßig auf so und so viel Quadratmeilen Knaben liefern, die einmal auf Mathematik, Naturwissenschaften, Medizin und dgl. „wissenschaftlich“ präparirt werden müssen, und dann wieder auf ein anderes Geviert eine Serie künftiger Philologen, Theologen, Juristen und Historiker — so wird ihnen überhaupt die Lust vergehen, höhere Schulen zu gründen<sup>41)</sup>; und sie werden von der Alternative, die Herr Hofmann ihnen stellt, nothgedrungen die andere Seite ergreifen und dem Staate und den Berlinern das Schulengründen überlassen müssen. Wenn dann der Staat, damit keine „falschen Berufswahlen“<sup>42)</sup> statt finden und die Gesellschaft jede „wissenschaftlich“ taugliche Kraft so reichlich als denkbar ausbeuten kann, Beamte einsetzt, welche an der einzigen Stelle, wo Wahl gestattet ist, im neunten Jahre, die „Prüfung der Köpfe“ übernehmen, um die Familie, die ihr Kind dem „selbständigen Studium der Wissenschaften“ geweiht hat, anzuweisen, in welche Berlinische oder Staatsanstalt sie dasselbe zu übermitteln habe, so haben wir die höchste Form der Gesellschaft erreicht, den platonischen Staat.

Inzwischen ist es möglich, daß man außerhalb Berlin unter höherer „allgemeiner Bildung“ etwas anderes verstehe; zumal es zwar ganz platonisch ist, vorauszusetzen, daß alle Gymnasial- und Realschüler, die nach Ausschöpfung der Sentina bleiben, sich der „wissenschaftlichen Arbeit“ widmen, schwerlich doch aber angesichts der vielen weder selbständig noch unselbständig wissenschaftlich arbeitenden, ja — ich dünke sogar einigermaßen unwissenschaftlichen Aerzte, Ingenieure, Advocaten, Geistlichen und Schulphilologen der Wirklichkeit entspricht; falls man nicht unter

„wissenschaftlich“ etwas versteht, was ich mir bei der Abwesenheit einer allgemein giltigen Theorie der Wissenschaft gerne möchte sagen lassen.

Ich meinerseits würde unter der allgemeinen Bildung, von der hier die Rede ist — denn auch Elementar- und Mittelschule haben es auf allgemeine Bildung abgesehen — diejenige Vorbildung verstehen, welche geschieht, sei es auf Universitäten, sei es auf polytechnischen Schulen, sei es im Amte, sei es in großartigen industriellen und merkantilen Verhältnissen, sich zu einer Höhe und einem Adel des Charakters, zu einer Feinsinnigkeit des Geschmacks und zu einer Reife, Freiheit und Tiefe der Zeit- und Lebensauffassung abschließend zu entwickeln, welche in gesunden Völkern und Staatswesen — mehr oder weniger, wie es die Relativität und Flüssigkeit der socialen Verhältnisse mit sich bringt — das unterscheidende Merkmal derjenigen ist, die im Großen oder Kleinen zu Führern der Zeit, zu Leitern der Uebrigen, zu vollgiltigen und würdigen Mitgliedern der höhern Gesellschaftsschichten berufen sind. Die selbständigen wissenschaftlichen Forscher werden unter diesen sein; aber sie können nicht die einzigen sein, an die wir denken.<sup>43)</sup> Ich vermag auf keine andere Weise das Wesen der „höhern allgemeinen Vorbildung“ zu bestimmen, als durch die Beziehung auf den für die höheren Stände nothwendigen allgemeinen Wissensbesitz (*ἐγκύκλιος παιδεία*)<sup>44)</sup>, sowie auf die ihnen zukommenden Charakter- und Verstandeseigenschaften; ich kann sie prinzipiell und allseitig zutreffend nur bestimmen durch Abgrenzung gegen die mittlere allgemeine Bildung, welche Mittelschulen, gegen die niedere allgemeine Bildung, welche Elementarschulen gewähren. Es ist immer dasselbe, was man im Auge hat<sup>45)</sup>; nur der Zeit entsprechend, die man darauf ver-

wenden kann, und den Gesellschaftsschichten gemäß, auf die man zielt, einmal breiter und tiefer angelegt als das andere Mal. Daß sich auf die höheren Vorbereitungsanstalten auch noch andere Anstalten aufsetzen können, begründet keinen Wesensunterschied; auch an die Mittelschulen schließen sich Institute an, die niederen Fachschulen, welche das Angefangene fortbilden. Auch denken wir von der Fortbildung nicht gering, die in allen Fällen das Leben gewährt, die ethisch und intellektuell z. B. den früheren Elementarschülern in ihren Militärjahren wird. Jeder Stand hat nach unserer Ansicht für gewisse Jahre des Knaben- und Jünglingsalters eine grundlegende Schulbildung allgemeiner Art nötig; auf dem Lande mag sie oft schon mit dem 12. Jahr zum Abschluß gelangen, diese Vorbildung; Bürger mittleren Standes können die Zeit bis zum 15. oder 16. Jahre darauf verwenden; und den höheren, den leitenden Ständen muß es möglich sein, ihren Kindern bis zum 18. oder 19. Jahre eine grundlegende Allgemeinbildung zu Theil werden zu lassen. Wenn sie verständig ist, wird sie in allen Jahrhunderten im Ganzen von denselben Gesichtspunkten ausgehen; sie kann durch den jedesmaligen Grad der Productivität und Arbeitstheilung in den Wissenschaften zwar im Kleinen modifizirt und im Einzelnen anders gruppirt, aber sie braucht im Prinzip und Wesen nicht alterirt zu werden. Die einschneidendsten Aenderungen werden mehr als durch die Entwicklung der Wissenschaften durch die fortschreitende Höherbildung der Gesellschaft überhaupt und in Folge dessen durch die Erhöhung der an die leitenden Stände zu stellenden Ansprüche hervorgebracht werden.

Am meisten lehnten sich die Berliner Conferenzzmitglieder gegen die Zumuthung auf, daß die „allgemeine Bildung“ des Gymnasiums (und seines illegitimen Concurrenten) auch für andere Be-

rufsarten zuträglich und ergiebig sein solle, als für die künftig an Universitäten und polytechnischen Schulen Studirenden. Auch Herr von Sybel hofft, daß dieser Antrag „trotz seiner Humanität und Volksfreundlichkeit frommer Wunsch bleibe“<sup>(46)</sup>. Ich meine, daß es sich einfach um die praktische Frage handelt, wo diejenigen Eltern, die ihren Kindern eine über die Mittelschule hinausreichende allgemeine Bildung zu gewähren beabsichtigen, ohne sie später studiren lassen zu wollen, mit ihrem — doch nicht unvernünftigen Wunsche — bleiben sollen. Haben Herr von Sybel und seine Gesinnungsgenossen für diese achtbare Menschenclasse andere Anstalten zur Verfügung, so mögen sie dieselben nennen. Vorläufig wird ein Großindustrieller, ein Offizier, ein Künstler, ein Großgrundbesitzer und alle die verschiedenen Typen von respectabler Nichtstudirtheit, wie sie z. B. im Reichstag sitzen, jeder, der seinen Kindern, ohne es auf „wissenschaftliches“ Studium abgesehen zu haben, eine möglichst gründliche allgemeine Bildung zu Theil werden lassen will, die sie befähigt, der Geschichte und des Lebens Lauf und Richtung mit einem gewissen tieferen Verständniß und selbständigerem Urtheil zu verfolgen, da ihm die Mittelschule unmöglich genügen kann, zum Gymnasium oder dgl. greifen müssen, zumal wenn seine Söhne doch auch einige allgemeinbildende Vorlesungen besuchen und Bücher verstehen und würdigen sollen, wie etwa Herrn von Sybel's „Vorträge und Aufsätze“ und Peter's römische Geschichte. Kurz ich kann die Aufgabe des Gymnasiums nicht anders bezeichnen, als wie Müggell<sup>(47)</sup> dieselbe einmal glücklich ausgedrückt hat: daß es überhaupt „zu einer tieferen Auffassung des nationalen Lebens in seiner Besonderheit und in seinem Zusammenhang mit der Gesamtentwicklung des Menschengeschlechts vorbilde“: in welchem Satze auch die Ausdrücke „tieferen“ und

„vorbilden“, das eine der Elasticität und Relativität, das andere der comparativen Unfertigkeit dieser Bildung richtig entsprechen.

Dabei behält die an hervorragender Stelle von Wiese<sup>48)</sup> aufgestellte Behauptung, daß die Gymnasien „zunächst“ Vorbereitungsanstalten für Hochschulen seien, ihre volle Wichtigkeit. Wenn man die Vorbereitung nicht sofort auf irgend ein Spezialstudium zuschneidet, so werden jetzt wie früher „die Mittel, welche für diesen ursprünglichen Zweck der Gymnasien angewandt werden, nach Inhalt und Form die universelle Bedeutung haben, daß sie zugleich für jede höhere Geistesbildung die Grundlage zu sein geeignet sind.“

Unsere Ansicht von allgemeiner Bildung berücksichtigt, um zusammenzufassen, was uns von Herrn Hofmann und Genossen scheidet, auch allgemeine präparative Wissensselemente, sie denkt auch an die unwissenschaftlichere, mehr empirisch praktische Weiterbildung, auch an die wissenschaftliche Rezeption. Wir lehnen die Nichtberücksichtigung der großen Mehrzahl von Gymnasial- und Realschuleleuten, denen die feine, zarte und subtile Organisation für wissenschaftliche Productivität abgeht und die doch oft tüchtiger und erspriesslicher in das Culturleben der Nation eingreifen, bessere Leiter der Andern sein können, als die „wissenschaftlichen“ Dugendscribler, als unheilvolle und die ganze Schulsache verwirrende Verblendung und Einseitigkeit ab. Uebrigens halten wir dafür, daß die auch außerhalb Berlin grassirende, oft aus sehr wenig — „wissenschaftlichen“ Motiven stammende Meinung, als ob jeder, der von Gymnasien und Realschulen komme, ehe er noch kaum weiß, wo die Glocken hängen, sofort zu wissenschaftlicher Arbeit und Production anzuleiten sei, und darum so früh wie möglich „concentrirt“ werden müsse, für das allerbeste Mittel, einmal tausende von braven Jünglingen unheil-

bar geistig zu verrenken und zu verstümmeln und dadurch unsere deutsche Cultur bergab zu drücken und zweitens die Wissenschaft selbst, die bisher eine spröde Göttin war und sich zu gut für all und jeden hielt, recht im innersten Lebensnerv zu vergiften.<sup>49)</sup>

Man kann nicht sagen, daß die Berliner Schulmänner auf das grundlegende Wissen gar keinen Accent gelegt hätten. Herr Hofmann z. B. erklärte (Prot. S. 17), daß Gymnasien und Realschulen als allgemeine Bildungsanstalten keine Hauptrichtung des Wissens vernachlässigen dürften. Indessen wie kommt es doch, daß trotz dieser Pflicht factisch sowohl Gymnasium wie Realschule Richtungen des Wissens vernachlässigen, die auf der andern Seite als Hauptrichtungen heraustreten, die Realschule z. B. das Griechische, das Gymnasium die Naturwissenschaften? Wegen der Ausdehnung, welche die Wissenschaften in den letzten Jahrhunderten gewonnen hätten, antwortet Herr Hofmann, „müsse eben jeder, der nicht zu den hervorragenden Geistern gehöre, seine Kraft auf Ein Wissensgebiet concentriren“. Wo bleibt aber dabei die „allgemeine Bildung“, der es zukommt, keine Hauptrichtung des Wissens zu vernachlässigen? Die letzte Antwort ist: Wir können die allgemeine Bildung voll und ganz nicht mehr erreichen; „hervorragende Geister“ können es vielleicht; wir Andern müssen uns, „der Nothwendigkeit weichend“, mit dem „Möglichen“ bescheiden! — Also vielleicht mit einer halben oder viertel „allgemeinen Bildung“?<sup>50)</sup>

Der Mittelschlag, heißt es, muß zufrieden sein, „wenn er sich Sinn und Verständniß für alles Wissenswerthe bewahrt“. Sehr schön! aber wie geschieht das? Etwa dadurch, daß man auf dem Gymnasium in „concentrirter“ Arbeit lateinische Aufsätze machen lernt, später exclusiv „metrischen“ Studien sich ergiebt, wie sie augenblicklich für sehr „wissenschaftlich“

gelten: wenn man dabei — was vorkommt — wo von Statist die Rede ist, glaubt, es liege ein lapsus linguae vor, es solle Statistik heißen<sup>51)</sup>, wenn man nicht ahnt, was wohl ein erraticus Block oder mittlere Sonnenzeit sein mögen, wenn man einen Nußbaum nicht von einem Eichbaum unterscheiden kann, wenn man Bücher, wie Helmholtz' populär-wissenschaftliche Vorträge oder Dühring's Geschichte der Prinzipien der Mechanik nicht zu verstehen vermag? Oder kommen Sinn und Verstandniß dafür von selbst, wenn man sich auf anderes „concentriert“? Es ist nicht nur möglich, es kommt leider oft genug vor, daß ein gymnasiaal gebildeter Student, daß ein humanistisch gebildeter Lehrer von der bedeutendsten Culturpotenz der Gegenwart, den naturwissenschaftlichen Erklärungsprinzipien, Methoden und Ergebnissen, sowie von ihrer wissenschaftlichen und volkswirtschaftlichen Tragweite sich absolut keinen Begriff machen kann. Was auch gar nicht wunderbar ist, wenn der anonyme Gymnasiallehrer, den wir mehrfach als vox populi citirten, recht hat, der es a. a. O. S. 42 für „ein offenes Geheimniß“ erklärt, „daß viele philologisch gebildete Direktoren sich durchaus nicht grämen, wenn der Mathematiker an ihrer Anstalt wenig leistet“. Wie mögen unter so „gebildeten“ Direktoren Schüler erzogen werden, die später als klar blickende, in selbständigem Urtheil die Aufgaben der Zeit und Nation richtig abschätzende Männer an der Culturarbeit theilnehmen können? Philologen werden es vielleicht, wie ihr Direktor einer war: Philologen aber, die die Verkümmern des Geistes, an der sie laboriren, weiter und weiter tragen, bis durch diese künstliche Zucht ganze Schichten der höheren deutschen Gesellschaft degenerirt sind. —

Andererseits ist es aber auch ein beklagenswerther Irrthum, zu meinen, daß ein junger Mensch zur tieferen Welt- und Lebens-

erkenntniß hinlänglich vorbereitet werden könne, ohne mit dem begabtesten, geschmackvollsten und culturhistorisch bedeutsamsten Volke, das bisher gelebt hat, ohne mit den Griechen näher und gründlicher bekannt geworden zu sein. Und doch ist es zweifellos, daß jemand ein sehr leistungsfähiger Techniker<sup>52)</sup> sein kann, ohne jemals etwas von Homer oder Demosthenes gelesen zu haben. Aber er ist dann eben nur fachgemäß, nicht allgemein gebildet.

Der Erziehungstheoretiker und der die Erziehung dirigirende Staatsmann: sie müssen auf einer höheren Warte stehen als die humanistisch oder realistisch einseitigen Conferenzzmitglieder. Ihnen ist neben der virtuosenhaften Ausbildung technischer wie philologischer Wissenschaftlichkeit der Mensch selbst etwas werth. Sie beschäftigen sich mit dem Problem, wie die Anforderungen der wissenschaftlichen Production mit denen des socialen Lebens, wie die Vervollkommenung der höchsten geistigen Leistungen mit den Bedürfnissen der allseitigen Ausbildung des Menschen und mit den Erfordernissen der gesellschaftlichen Wohlfahrt zu vereinigen und zu versöhnen seien.

Jene Wissenschaftler bringen eine sehr werthvolle und erhabene Sache zur Unzeit an. Sie haben es zu verantworten, wenn künftig, wie im Gewerbebetrieb der Arbeiter, welcher sich auf die engsten Virtuositäten beschränkt, damit zwar am meisten leistet, aber auch am klaglichsten an Leib und Seele verkümmert, so auch in den höhern Sphären des Geistes jeder, der nicht zu den hervorragenden Köpfen gehört, nur auf einem so armselig kleinen Kreise sich heimisch macht und selbständiges Urtheil gewinnt, daß er in allen allgemeineren Fragen, vor Allem in den großen Fragen der Lebensgestaltung und Lebensleitung ohne Compaß bleibt und jedem politischen, philosophischen oder theologischen Prestigiateur zum Opfer fällt.

Kurz, wer die Concentration der geistigen Kraft auf Ein Wissensgebiet, die in den Jahren der Reife allerdings allein Großes wirkt, schon für die Schulzeit empfiehlt, der hat für die höheren Culturaufgaben, von denen auch die wissenschaftliche Leistung nur einen Bruchtheil darstellt, weder Interesse noch Verständnis. Er mag das Wort „allgemeine Bildung“ im Munde führen: in Wahrheit arbeitet er auf eine berufsmäßige, spezielle, fragmentarische Bildung hin, auf gesteigerte Zerbröckelung der Menschennatur und der menschlichen Gesellschaft. Er braucht sich nicht zu wundern, wenn aus ganz denselben Motiven, die ihn jetzt antreiben, zwei Schulen neben einander zu wünschen, nach einiger Zeit, wenn die Wissenschaften noch mehr an Ausdehnung gewonnen haben, eine weitere Zerklüftung der Jugendbildung nöthig wird.

Herr Wiese stellt die ebenso richtige wie keineswegs schreckhafte Forderung, daß wer Eine höhere Bildungsanstalt wolle, doch erst nachweise, „wie sich heutzutage ein Gymnasium herstellen lasse, welches die Realschule überflüssig mache“ (Pr. S. 12). Als ob das so unausführbar wäre! als ob nicht, wenn man nur Lust hat zu sehen, schon jetzt deutlich erkennbar wäre, wie aus dem seit einigen Jahren zu Tage geförderten Material der Grundriß einer solchen Anstalt gleichsam von selbst emporsteigt! Die Sache würde sogar sehr leicht herstellbar sein, wenn man mit einiger Sicherheit bei den Lehrern auf den „gebildeten Tact“ rechnen könnte, den Herr Wiese selbst mit Recht an Spilleke bewundert<sup>53)</sup>, den er in den Conferenzen einmal (S. 11) treffend als „wissenschaftliche Selbstverläugnung“ bezeichnet. Denn nur dadurch führt ja der Versuch,

den vielgestaltigen Anforderungen der Gegenwart in Einer Schule gerecht zu werden, so häufig zu einer das Mitleid herausfordernden Belastung der Zeit und des Geistes, zu „mechanischer Vollpfropfung“, daß der Lehrer nicht aus dem Vollen schöpft, daß er „ein eben erworbenes Wissen, wie es ist, sofort wieder an den Mann zu bringen sucht“, ja daß „bisweilen alles Lehren in nichts Anderem besteht, als im Auflegen der Arbeit von Stunde zu Stunde“<sup>54)</sup>; daß anstatt des Zusammenwirkens Aller zu Einem Zweck fast überall die „Vereinzelnung des Fachlehrerwesens“ sich breit macht, daß immer Wenigere im Stande sind, „von dem Begriff der Bildung aus Werth und Ziel jedes einzelnen Unterrichtsgegenstandes zu erkennen und zu bestimmen“<sup>55)</sup>. Aber alle diese Mängel: wer sieht es nicht, daß sie in geometrischer Progression von Jahr zu Jahr wachsen müssen, je mehr es den Wissenschaftlern gelingt, das Fundament einer gemeinsamen und allgemeinen Bildung des Gymnasiallehrerstandes durch ihre Concentrationsverfrühungen gründlich zu zermahlen. —

Würde ich nun den Versuch, eine einheitliche höhere Lehranstalt zu constituiren, dem Wiese'schen Postulat entsprechend ohne Weiteres darauf richten, daß ich ein Gymnasium „herstellte“, welches die Realschule, und nicht umgekehrt, eine Realschule, welche das Gymnasium überflüssig macht: so würde für dies Verfahren nicht bloß die noch ziemlich allgemein verbreitete Ansicht sprechen, daß das Gymnasium immer noch eher den Charakter einer allgemeinen Vorbereitungsanstalt an sich trägt als die Realschule<sup>56)</sup>, sondern auch die Aussicht, auf diesem Wege eher zum Ziele zu kommen.

Gleichwohl will ich eine unbefangene Methode einschlagen. Ich werde die auf dem Gymnasium und der Realschule gemeinschaftlich und besonders betriebenen Fächer der Reihe nach betrachten



und bei jedem „von dem Begriff der Bildung aus“, die wir im Auge haben, die Frage beantworten, ob es und in welchem Maße, mit wie viel Stunden und wie viel Jahre lang es auf unserer Lehranstalt zu betreiben sei. Dabei soll möglichst auf „Verminderung der Ueberbürdung“, auch darauf Bedacht genommen werden, daß für manche Städte die Zusammenlegung der Unterrichtsstunden auf den Vormittag auf die Dauer nicht mehr abzuweisen sein dürfte (Prot. S. 51 f.). Wir glauben alles, was in diesen beiden Hinsichten zunächst erreichbar ist, von vornherein so bezeichnen zu können: Wir werden, von Gesang- und Turnunterricht abgesehen, sowie abgesehen auch von „facultativen“ Stunden, die wir den von den Eltern angeordneten Privatstunden gleich erachten (Musik, Stenographie, italienisch, französische Conversation, „Conduite“ oder Tanzstunde): von diesen Stunden, die auf den Nachmittag fallen müssen, abgesehen, werden wir einen Plan entwerfen, welcher den 3 untern Klassen nicht mehr als 28, den 3 oberen nicht mehr als 30 Schulstunden, welche alle ohne Beschwer auf den Vormittag verlegt werden können, für die Woche zumuthet. Dabei hoffen wir mit geringfügigen Modificationen dessen, was das Gymnasium bietet, mit vorsichtigster Schonung des Traditionellen — obwohl wir gelegentlich die Möglichkeit späterer Weitergriffe andeuten werden — allen berechtigten Bedürfnissen der Zeit, allem dem, was man von einer allgemeinen Bildung im oben entwickelten Sinne erwarten kann, vollauf genügen zu können. Am einfachsten würde es freilich sein, die einfachste „Verminderung der Ueberbürdung“ würde sich jedenfalls ergeben, „wenn man — um mit Herrn Bonitz zu sprechen<sup>57)</sup> — das Preisgeben einiger Gegenstände verantworten könnte“: auf dieses Kunststück, das uns in den Dualismus hineingestürzt hat, den wir überwinden wollen, kann ich mich natürlich trotz

seiner Einfachheit nicht einlassen: es ist auch zu einfach, um Erfolg zu versprechen. In den Conferenzen ward oft der Trost gehört, dies und das könne man später „leicht“ nachholen<sup>58)</sup>; auch dies Auskunftsmittel ist nicht viel besser als das erste. Wir meinen, wenn etwas ein wesentlicher Bestandtheil der allgemeinen Bildung ist, so sei es besser, es unter methodischer Anleitung, rechtzeitig und nun wirklich „leicht“ zu lernen, als später, wo es auch an Ueberbürdungen nicht fehlt, unter autodidaktischen Mühen. —

Ich beginne mit Fächern, die beiden Anstalten gemeinsam sind.

### 1. Religion.

Beide Anstalten pflegen dieselbe in den beiden untersten Classen in 3, danach in 2 Stunden. Die Ministerialverfügung vom 29. Februar 1872 hebt den Zwang, an diesen Stunden Theil zu nehmen, auf. Herr Bonitz schlug auf Grund einer Mittheilung „von erfahrener Seite“ für Quinta die Reduction auf zwei Stunden vor. Wir meinen, daß sich für Sexta dasselbe empfehle. —

Außerdem ein Anderes! In den Conferenzen wurde geklagt, daß dieser Unterricht öfter das ihm gesteckte Ziel überschreite und sich „der Theologie“ nähere. So wird es angezeigt sein, ihn früher abzuschließen, zumal doch der ganze sonstige Unterricht, als „erziehender“, eine „Schutzwehr gegen jede niedrige Ansicht und Behandlung des Lebens“ sein muß. Wir meinen mit Rücksicht auf nothwendigere Ansätze, daß er mit der Versetzung nach Prima einzustellen sei. Es ist übrigens auch nicht abzusehen, weshalb die Kinder höherer Stände länger der „Schutzwehr benöthigt“ sein sollen als die Kinder aus niedrigeren Gesellschaftsschichten. Die confirmirenden Geistlichen beanspruchen kein so hohes Lebensalter

als wir dem Religionsunterricht vindizieren, um Jemand als einen fertigen Christen zu proklamieren. Die Kirchengeschichte, die man gewöhnlich in Prima dozirt, wird, so weit sie allgemein bildend ist und allgemeine Bedeutung hat, passender mit der Weltgeschichte verflochten. In sieben Jahren sollten sich in wöchentlich zwei Stunden, d. h. in Summa 560 Stunden einem Knaben gebildeterer Familien diejenigen Unterweisungen nahe bringen lassen, welche ihn hinlänglich über den ethischen Inhalt und die culturhistorische Stellung des Christenthums aufklären und von seiner Bedeutung für die Gegenwart durchdringen können. Sie brauchen ja heute weder so breit, noch so spinös zu sein wie ehemals. Dabei kann der Knabe immer noch reichlich viel Bibelsprüche und Kirchenlieder, auch ausgewählte Katechismusabschnitte seinem Gedächtniß eingeprägt haben. Man mag darüber, wenn man es für wichtig genug hält, beim Uebergang nach Prima ein Examen abnehmen.<sup>59)</sup>

Für die künftigen Theologen entsteht nun allerdings durch diese Einrichtung zwischen dem Abschluß des Religionsunterrichts und ihrem Studium eine Lücke, die wir selbst für unnatürlich halten. Es ist aber nicht schwer, hier die angemessene Abhilfe zu schaffen. Um auf dieselbe vorzubereiten, bemerke ich, daß es sich auch an andern Stellen nothwendig machen wird, auf den obersten Stufen ein paar Vormittags-Stunden als „arbiträre“ anzusetzen: ich meine als solche, die, verschiedenen Berufsbedürfnissen als Vorbereitung dienend, in die Wahl der Zöglinge gestellt werden. Es sind nicht fakultative. Jeder muß vielmehr sich für eine Seite der Parallelektionen entscheiden. Diese Einrichtung, wie gesagt, nur auf den obersten Stufen eintretend und nur über wenige Stunden erstreckt, kommt für die künftigen Theologen in folgender Weise zur Anwendung: Der schulmäßige

Religionsunterricht beruht oder sollte wenigstens vorzugsweise beruhen auf Bibellektüre. Setzen wir voraus, daß sich dieselbe in Obersecunda an den griechischen neutestamentlichen Grundtext anlehnt, so wird durch zwei Arbiträrstunden in Prima, in denen den künftigen Theologen hebräische Lectüre, das alte Testament, unterbreitet wird — wir werden zeigen, wie sie in Obersecunda die Elemente der Grammatik zu lernen bekommen — sowohl die nothwendige Continuität der Entwicklung für sie hergestellt, als auch die Frage wegen des hebräischen Unterrichts auf Gymnasien, welche die Conferenz beschäftigt hat (Pr. S. 82), in sehr einfacher Weise mit Vermeidung von „Ueberbürdung“ beantwortet.

## 2. Schreiben und 3. Zeichnen.

Der offizielle Lehrplan des Gymnasiums setzt für Sexta und Quinta 3 Schreibstunden an; Zeichenstunden für Quarta je 2; höher hinauf fallen beide aus. Da es notorisch ist, daß Quartaner oft noch so unbeholfen, häßlich und unleserlich schreiben, daß die Eltern auf Privatunterricht denken müssen, so sollte die Schule von Quarta ab Nachmittags facultativen Schreibunterricht anbieten und es sollte — nicht von Conferenz wegen und mittendurch, wie Herr Bonitz will (Pr. S. 68) — sondern den schlechten Schreibern sollte bei der Versetzung nach der Quarta auf der Censur die Theilnahme am Nachmittagschreibunterricht so lange als Verpflichtung auferlegt werden, bis diese „Note“ erledigt ist. Die Absolution spricht wiederum die Censur aus. — Da, wie Herr Gallenkamp auf der Conferenz mit Recht hervorhob (Pr. S. 73), ein Lehrer der Naturwissenschaften ein guter Zeichner sein muß, so sollte für diese und andere spezielle Berufsaussichten, sowie für individuelle Neigungen und Talente von Tertia ab Nachmittags wöchentlich zwei Stunden ein facultati-

ver Zeichenunterricht angeboten werden: da wir wohl nicht in der Lage sind, ohne entweder unsere traditionelle Erziehungsweise — die ja doch auch ihre historisch begründete Nothwendigkeit hat, in der wir selbst mitten inne stehen — gänzlich über den Haufen zu werfen oder unerträgliche Ueberbürdung zu erzeugen; da wir, meine ich, doch unmöglich in dem Maaße, wie es den bekannten Erwägungen des Aristoteles entsprechen würde (Pol. VIII, 3. 1138 a 18 ff.) den Zeichenunterricht zum integrierenden Bestandtheil der allgemeinen Bildung machen können.<sup>60)</sup>

#### 4. Deutsch.

Das Gymnasium wirft für diesen Unterricht in Summa 20, die Realschule 29 Stunden aus. Gleichwohl bezeugt der Schulrath Gandtner (Pr. S. 93), daß in dem deutschen Aufsatze, „einem der wesentlichsten Momente zur Beurtheilung der geistigen Reife“, die Arbeiten der Gymnasialabiturienten „in Fülle des Stoffs und Gewandtheit der Form den Vorzug hätten.“ Wenn dies eine Thatfache ist, andererseits aber kein Wunder geschehen kann: so dürfte dies ein Zeichen sein, daß in dem Gymnasiallehrplan außerhalb des Deutschen soviel Ressourcen liegen, aus denen die im deutschen Aufsatz zu Tage tretende „geistige Reife“ ihre Nahrung zieht, daß wir im Ganzen Grund haben — uns dieselben zu wahren. Geschieht dies aber, so fehlt zunächst auch ein Anlaß von den 20 Stunden des einen Lehrplans nach den 29 des andern hinüberzuneigen. Und allerdings! obwohl ich über diese Angelegenheit lange und — wie man mir vielleicht bezeugen wird — auch gründlich nachgedacht habe, habe ich nicht von der Nothwendigkeit überzeugt werden können, die Stundenzahl bis Tertia inclusive irgend zu erhöhen: es bleibt für uns auch jetzt in den ersten 5 Jahren bei 2 Wochenstunden. Für Unter-Secunda habe ich früher<sup>61)</sup> 3,

für die beiden folgenden Classen 4, für die Ober-Prima 5 Stunden nöthig gefunden. Und es würde ein ansteigendes Verhältniß allerdings schon durch die Rücksicht indigirt sein, daß kaum ein anderer Unterricht in dem Maaße vermag, die Selbstthätigkeit des Schülers hervorzulocken, kein anderer darum so berechtigt ist, mit wachsender Reife desselben an Breite zuzunehmen wie dieser.

Herr Bonitz bemerkt (Pr. S. 65), daß von den dem deutschen Unterricht zuzulegenden Lehrstunden nur sehr wenige Lehrer einen zu rechtfertigenden Gebrauch machen würden. Ich muß gestehen, daß Programme, Broschüren, Journalartikel und Schulbücher gerade der letzten Jahre in Etwas auch mir diesen Verdacht erweckt haben. Es wird mit dem germanistischen, überhaupt sprachhistorischen Wissen an einzelnen Orten ein solcher Luxus, ja Unfug getrieben: — „ein eben erworbenes Wissen“ wird, „wie es ist, sofort wieder an den Mann gebracht“ — daß ich sehr stugig geworden bin. Ich meine, daß es angesichts des Mangels an „wissenschaftlicher Selbstverläugnung“ und pädagogischem Tact, der gewisse junge und alte Schulgermanisten auszeichnet, gut wäre, meinen früheren Vorschlägen gemäß die Beschäftigung mit mittelhochdeutscher Literatur auf Secunda einzuschränken, und zunächst die Stundenzahl im Deutschen auch hier nicht zu erhöhen.

Herr Bonitz ist auch der „rhetorischen“ Seite des Unterrichts, wie ich sie Jahre lang gepflegt und mehrfach beschrieben habe, äußerst wenig geneigt. Ich kann nicht den Anspruch erheben, wenn es mir nicht gelungen ist, durch die ausgeführten Erörterungen, welche ich früher diesem Gegenstand gewidmet habe, allseitig zu überzeugen: hier, wo ich nur nebenher davon handeln kann, mehr Zustimmung zu gewinnen. Gleichwohl ist es mir bei keiner Sache weniger zweifelhaft, daß ich, von Irrungen und Fehlgriffen

im Einzelnen abgesehen, mich völlig auf dem richtigen Wege befand. Und ich werde ihn gelegentlich wieder betreten.

Die Aufsatzübungen stehen namentlich an der Stelle, wo sie nach meiner Ansicht die eingehendste und die liebevollste Pflege finden sollen, ich meine in den beiden letzten Jahren der Schulzeit, in dem nothwendigsten Zusammenhang mit den allgemeinen Bildungszwecken, für die wir hier den passenden Schulorganismus suchen. Was man an unsern jetzigen Abiturienten, wenn sie in die Universität eintreten, was man an den jungen Männern noch, welche sich zum Staats-Examen melden, meist an erster Stelle vermissen muß, das ist die Fähigkeit sich auszudrücken, einen Gegenstand, der in ihrem Gesichtskreis liegt, den sie durchgearbeitet haben, wenn sie über ihn schreiben sollen, an der richtigen Stelle anzufassen, verständig einzuleiten, übersichtlich zu disponiren, befriedigend zu erschöpfen. Nichts wird daher von allen Seiten mehr gewünscht, als daß hier Remedur geschafft werde, daß hier die Schule eine ihrer „Aufgaben“ erkenne. Ich meinerseits glaube, daß die gewünschte Abhilfe ohne — meinerwegen — „rhetorische“ Uebungen nicht erreicht wird.

Bernhardy bemerkt einmal<sup>(54)</sup> von den haltlos und taktlos wuchernden Uebungen in den römischen Rhetorenschulen, daß man trotz allen „Unsinnes und Wustes“, von dem „alles wimmelt, etwas von productiv machender Kraft herausfühle“. Unsere rhetorische Stunde in Prima will, ohne in Unsin und Wust zu verfallen, mit taktvoller Benutzung der antiken Topik, von der vieles, sehr vieles als unnütze Schale abgelöst werden kann, ein Werkzeug darbieten, welches im Stande ist, die latenten Vorstellungs- und Gedankenschätze der Seele hervorzulocken, zu verflüssigen und in Verbindung zu setzen, zu beherrschen und durchsichtig zu machen. Sie will eine Palästra sein, in welcher für die

(54)

mündliche und schriftliche Aeußerungsweise Reichthum, Klarheit und Bündigkeit erworben wird.<sup>(55)</sup>

Herr von Sybel spricht<sup>(64)</sup> von den Oxforder Colleges: „Der Unterricht geschieht ganz in den Formen unserer Gymnasien. Der leitende Zweck ist nicht die Abrichtung des Schülers zu einem praktischen Berufe, aber auch nicht die Einführung desselben in speziellere und tiefere Wissenschaftlichkeit<sup>(65)</sup>: sondern es ist die Entwicklung und Formirung der allgemeinen Geisteskraft, der Fähigkeit zu denken und zu sprechen, der Leichtigkeit der Combination, der Sicherheit des Urtheils, der Fertigkeit des Ausdrucks“. Und zu den Uebungen, welche zu diesem Zweck angestellt werden, gehören just solche, wie wir sie für unsere Gymnasien postuliren: ja die unsrigen überragen, wie sich bald zeigen wird, jene in einem Charakterzug, der, denke ich, nur Billigung verdienen kann. Herr von Sybel hat ganz recht, wenn er die englischen College-Uebungen für unsere Universitäten ungeeignet findet: aber, daß sie nirgends stattfinden sollten, wird er nicht zu behaupten wagen; und der englische „Unterricht geschieht ganz in den Formen unserer Gymnasien“. Auch würde, wenn sie hier ausfielen, die Lücke entstehen, die wir so häufig beklagen hören. Andererseits was könnte man von Abiturientenaufgaben Empfehlenderes sagen, als was der bei Sybel citirte Marc Pattison von den Arbeiten der Oxforder Studenten sagt: „Ihre jungen Verfasser greifen den Gegenstand mit sicherem Geschick an, beleuchten die verschiedenen Seiten desselben mit eindringender Debatte, haben Gedanken darüber von nicht selten überraschender Schärfe und Brauchbarkeit. Sie bilden . . . . die Hoffnung der nächsten Zukunft der Nation“?

Sybel tadelt, daß man in Oxford den jungen „Autoren“ nur secundäre Quellen zur Ausbeute gibt. Nun bin ich zwar nicht

(55)

der Meinung, daß ein „allgemein gebildeter“ Mensch, der historische Fragen discutirt, jedesmal primäre Quellen gelesen haben müsse oder könne — man sehe sonst ja auch gar nicht, für wen eigentlich Bücher wie Grote's griechische Geschichte und Sybel's Revolutionsgeschichte geschrieben werden — aber derjenige Lehrer, welcher nach meinen Intentionen die Aufsatzübungen unter Anderm auch dazu benutzt, die Classen- und Privatlectüre nach bestimmten Gesichtspunkten durchmustern und für gewisse natürlich hervorstechende Fragen ausbeuten zu lassen, wird seinerseits sogar in der Lage sein, diesen Sybel'schen Vorwurf nicht zu verdienen. Er wird weniger abgeleitete Geschichtsdarstellungen — und wären es auch so aus der Tiefe gearbeitete wie die genannten — als originäre Werke der verarbeitenden Lectüre unterlegen, Werke, wie von Homer, Sophokles, Demosthenes, Lessing, Göthe, Schiller: um aus ihnen zur Darstellung zu bringen, wie die Verf. diesen oder jenen Menschen schildern, was sie unter diesem oder jenem Begriff verstehen, wie in ihnen sich Volkscharakter, Zeit u. dgl. spiegeln, wie sie selbst ihre Umgebung zeichnen u. s. w. Es ist leicht zu sehen, daß von dieser Art von Uebungen, deren genauere Charakteristik ich mir hier wohl erlassen darf, es nicht zu viel gesagt ist, daß sie eine werthvolle Propädeutik auch für das darbieten, woran viele unserer anderweitigen Gegner immer an erster Stelle denken, für die wissenschaftliche Arbeit.<sup>66)</sup> Aber gerade hier zeigt sich auch wieder, daß dasjenige, was so recht dem fruchtbaren Universitätsstudium vorarbeitet, sofort die „universelle Bedeutung“ erlangt, zugleich „für jede höhere Geistesbildung die geeignete Grundlage zu sein“.

Pattison bei Sybel sagt, die Schattenseiten der englischen Universitätspädagogik „mit frappantem Ausdruck“ hervorhebend: Es ist, als seien unsere Universitäten nur dazu bestimmt, „den

Zeitungen flinke Verfasser trefflicher Zeitartikel zu geben“. Von den Universitäten wird es fraglich sein, ob sie dergleichen zu ihrer Bestimmung machen können. Was indessen die Gymnasien anbetrifft, so wird zwar von „Bestimmung“, vorzüglicher Rücksicht auf solchen Zweck auch hier nicht die Rede sein: aber wo glaubt man wohl, daß die künftigen Verfasser „trefflicher Zeitartikel“ ihre allgemeine und grundlegende Vorbildung finden sollen und können? etwa auf Mittelschulen? Gehören solche Autoren nicht auch zu den Leitenden Ständen? Mehr jedenfalls als mancher Philolog und Techniker, der über sie die Nase rümpft und schließlich an dem Zeitseil eines von ihnen läuft. Oder sollen wir wünschen, daß es „flinke“ Zeitungsschreiber gar nicht mehr gäbe? daß das ganze Contingent in die Universitätsseminarien geführt werde, um dort Texte constituiren und aus „gediegenster Quellenkunde“ wissenschaftliche Geschichtswerke aufbauen zu lernen: — die schließlich nur noch von den früheren Zöglingen von Mittelschulen gelesen werden können?

Wir unsererseits halten es vielmehr für wünschenswerth, daß auch die Journalisten — von deren sittlichem Adel und intellectueller Umsicht und Einsicht im Leben so vieles abhängt — auf dem Gymnasium eine möglichst tiefgelegte und möglichst umfassende Vorbildung erhalten.

Wenn das Gymnasium ihnen dabei Uebungen bietet, die zwar an erster Stelle nur wissenschaftlich propädeutisch wirken sollen, aber — um der Aehnlichkeit mit den englischen College-Aufsätzen ist es zu erwarten — sie zugleich für ihren eigenthümlichen Beruf — und es giebt viele, die nur dazu Beruf haben — direkt geschickt machen: so ist das zunächst nur ein Zeichen, wie vielseitig das Gymnasium Segen zu spenden vermag; zweitens aber wird es auch nicht zu beklagen sein, wenn selbst gebildete Nichtjour-

nalisten etwas von der Fertigkeit mitnehmen, einen Gegenstand „flink“ und „trefflich“ anzufassen, um in publicistischer oder parlamentarischer Discussion nicht waffenlos zu sein: wenn natürlich auch nicht alle diese Fertigkeit zu journalistischer oder advocatischer Virtuosität entwickeln können, sollen oder möchten.

Ich denke, man könne in Prima für die literarischen und rhetorischen Aufgaben des deutschen Unterrichts vier Stunden für die Woche ansetzen. Uebrigens wird im Interesse der Sache gerade hier die „Vereinzelung des Fachlehrersystems“ zu verhüten, vielmehr auf die von mir ausführlich begründeten und beschriebenen Zusammenlegungen Bedacht zu nehmen sein.<sup>67)</sup>

### 5. Geographie und Geschichte.

Der Gymnasiallehrplan vom 7. Jan. 1856 setzt für beide Fächer zusammen von Quarta aufwärts 3, vorher 2 Stunden an. Diese Stundenzahl wird gewöhnlich so gehandhabt, daß der eigentliche Geschichtsunterricht erst in Quarta beginnt, daß man vorher Geographie treibt und daß von den 3 Stunden von Quarta ab eine meist zu geographischen Repetitionen und Erweiterungen verwandt wird. Da der Gewerbeschul-Director Gallenkamp, dessen Unbefangenheit hierin als zweifellos wird gelten können, zugestand, daß die von dem jetzigen Gymnasium gegebene Bildung für das Studium gerade der historisirenden Fächer, der Theologie, Jurisprudenz, Philologie, auch der Geschichte selbst „gut“ sei, da auch sonst noch niemand, so viel ich weiß, die Ansicht vertreten hat, daß die Gymnasiasten hinter den Realisten an historischem Sinn und Verständniß zurückständen, so scheint eine Erhöhung auf die Zahl der historischen Stunden der Realschule nicht nöthig zu sein.<sup>68)</sup> Zumal wenn es wahr sein sollte, was Herr Bonitz in den Conferenzen hervorhob: daß dieser Lehr-

gegenstand trotz aller methodischen Mittel nicht in ähnlichem Maasse wie die Sprachen und die Mathematik dem Schüler Anlaß gäbe, den aufgenommenen Stoff in selbständiger Production zu verarbeiten.

Das ist aber nun freilich so ganz wahr nicht. Ich denke dabei nicht etwa an eine Uebertragung der Manier der englischen Colleges auf diesen Unterricht, nicht etwa an eine Verarbeitung der Curtius, Mommsen, Giesebrecht, Ranke, Häußer, Sybel zu historisirenden oder gar politisirenden Essais. Was ich im Sinne habe, entnehme ich der mehrfach citirten Schrift von C. Peter, der bei Herrn von Sybel<sup>69)</sup> ein stark hyperbolisches allgemeines Lob gespendet wird, die aber hier etwas allerdings Beachtenswerthes bietet.

Herr Peter schlägt vor<sup>70)</sup>, Abschnitte aus Quellschriftstellern lesen zu lassen; und zwar nicht bloß aus den alten, den griechischen und römischen, was ja so schon geschieht; selbst Homer und Sophokles, Demosthenes<sup>71)</sup> und Cicero, wie schon bemerkt ward, sind ja für gewisse historisirende Erwägungen Quellen; sondern auch mittelalterliche.

Der Schüler, sagen wir der Primaner, werde z. B. aus Jordanes „mit Augen und Interesse“ die Geschichte von dem Einfall der Hunnen u. s. w. lesen, aus Paul Warnefried die Sagen von Alboin u. s. w., aus Widukind die Sagen von der Landung der Sachsen u. s. w. Einharts Vita Car. M., Nitharts Geschichte der Kämpfe zwischen den Söhnen Ludwigs des Frommen, die Biographie Conrads des Zweiten von Bippo, „in der nach Waig' Urtheil das Höchste geleistet ist, was die Biographie überhaupt im Mittelalter zu leisten vermocht hat“. Solche Lectüre werde zugleich — und so kommen wir auf das, was wir im Sinne hatten — „den passendsten Stoff zu Uebungen des münd-

lichen Vortrags und zu schriftlichen Ausarbeitungen abgeben, einen viel passenderen, als die bisher beim deutschen Unterricht aus der Aesthetik, der Philosophie, der Literatur entnommenen Aufgaben".

Ich binde über den Vergleich keinen Streit an, bemerke nur über den Vorschlag selbst: daß seine Ausführbarkeit von den in den jedesmaligen Umständen gegründeten „Zusammenlegungen“ abhängen wird; daß es nicht möglich ist, das Arrangement zu einem allverbindlichen zu machen, daß aber, wo es thunlich und rätlich ist historischen und deutschen Unterricht einer Hand anzuvertrauen, das anempfohlene Verfahren auf eine Methode hinausläuft, auch den historischen Unterricht nach den Intentionen des Verfassers „des deutschen Auffasses“ productiv zu machen.

Herr Bonitz hatte den Wunsch (Pr. S. 66), in Quinta einen auf Geschichte vorbereitenden Unterricht (1 Stunde Sagen-geschichte oder auch Biographisches) aufzunehmen, dessen Ertheilung zugleich der Entwicklung der Sprachfertigkeit zu Gute kommen würde. Wir wußten von unseren Prinzipien aus nicht, was wir dagegen einwenden sollten. Wir glauben in unserm Lehrplan nicht bloß für Quinta, sondern auch für Sexta noch eine „vorbereitende“ oder geographische Stunde zur Verfügung stellen zu können, ohne über unser Maximum 28 hinauszukommen.<sup>72)</sup>

## 6. Rechnen und Mathematik.

Der Lehrplan des Gymnasiums setzt in fünf Klassen vier, in vier Klassen (Quinta bis Ober-Tertia) drei Stunden an; der Realschulplan in Quinta vier, in Sexta, Secunda und Prima fünf, in Quarta und Tertia sechs Stunden. Wir verlangen auf allen Stufen vier Stunden, wie sie auch auf den Conferenzen im Gegen-

satz zu Herrn Bonitz, der sich wenigstens in Quarta mit drei Stunden begnügen zu können erklärte, „von mehreren Seiten für nothwendig gehalten“ wurden (Pr. S. 81).<sup>73)</sup>

Seit Spilleke's „kegerischer Meinung“<sup>74)</sup> ist von Unverständigen zum Schaden der Sache vielfach die Behauptung wiederholt worden: es gäbe unter wohlbeanlagten Köpfen eine massenhafte Incapacität für Mathematik. Der mehrfach citirte Anonymus, der uns auch das „Geheimniß“ philologisch gebildeter Direktoren ausgeplaudert hat, hält es für „feststehend“, daß mehr als 98 pCt. mathematisch gebildeter Schüler später nie wieder an Mathematik denken und sich mit „Schauer“ der Zeit erinnern, wo sie behufs der Prüfung Lehrsätze und Formeln auswendig lernten. Es sei vielleicht, meint er, in Anbetracht, daß so viele Schüler für Mathematik durchaus sich nicht eignen, diese Disciplin in Secunda abzuschließen. — Damit, versteht sich, 98 pCt. noch zwei Jahre mehr an Mathematik nicht denken! damit es noch mehr „philologisch gebildete“ Direktoren giebt, die sich über den Ruin der Schulmathematik „innerlich“ nicht grämen!

Als Plato, in mathematicis recht humanistisch verwahrloßt, nach Aegypten kam und sah, daß er Dinge nicht verstünde, die dort jedem Kinde geläufig wären, kam er sich nicht wie ein Mensch, sondern wie ein „Schwein“ vor und er schämte sich in seine eigene Seele hinein und im Namen aller Hellenen.<sup>75)</sup> Es wird Zeit, daß gewisse Direktoren ähnliche Anwandlungen bekommen. Später war Plato überzeugt und sprach es mit Nachdruck aus, daß wenn man von den Künsten und Wissenschaften dasjenige abstreife, was der Herrschaft von Zahl, Maas und Gewicht unterwerfbar sei, — nur ein schlechter Rest übrig bleibe, nichts als ein empirisches Taften, Rathen und Vermuthen.<sup>76)</sup> Und da er ferner sah, daß die mathematische Schulung des Geistes den kräftigsten Ein-

Auß auf Erweckung der Verstandeskraft, auf Erzeugung eines gebildeten Sinnes für Klarheit, Schärfe und strenge Bündigkeit ausübe, so machte er in seinem Staat die Mathematik zu einem obligatorischen Bildungsmittel für die höheren Stände, vor Allem für den wahrhaft wissenschaftlichen Beruf.<sup>77)</sup> Nun wollen wir zwar gerne zugeben, daß Plato's Anschauungen die „historischen“ Wissenschaften ungerechterweise gegen die „exakten“ zurücksetzen: aber wenn ein künftiger Pfleger der Philologie oder Geschichte Schärfe und Bündigkeit des Denkens gleichfalls nöthig hat und wenn er weiter auch „Sinn und Verständniß“ für die hohe wissenschaftliche Bedeutung der mathematischen Fächer erhalten soll, so wird auch er, wie es Plato will, in der Jugend recht tüchtig mathematisch gebildet werden müssen.<sup>78)</sup>

In Beziehung auf den auch Juristen bequemen Mythos von der Nichtbegabung der Meisten für Mathematik bemerkte in den Conferenzen Herr Bonitz (Pr. S. 27) sehr kühl und treffend, es werde in der Mathematik auf dem Gymnasium nichts verlangt, was eine besondere Begabung erfordere, und das Erforderte werde von den meisten Schülern ohne zu große Anstrengung erreicht.<sup>79)</sup>

Zu dem, was erfordert wird, werden künftig, so hoffen wir, auch die analytische Geometrie und die Anfangsgründe der Differenzialrechnung gehören können. Herr Gallenkamp hatte völlig Recht, wenn er auf der Conferenz erklärte, (Pr. S. 81) daß die Bildungsaufgabe des Gymnasiums die Aufnahme dieser Fächer fordere; nur dadurch könne der Gymnasialabiturient eine Vorstellung von der großen Culturarbeit auf dem Gebiete der Naturwissenschaft erhalten. Auch läßt sich diese Vorkenntniß von dem, der etwa erst später seine „allgemeine Bildung“ soweit vervollständigen möchte, daß er diese „Culturarbeit“ richtig

würdigen kann, nicht wohl ohne mancherlei unnütze Mühen nachholen. Schon Plato hat es gewußt, daß gewisse mathematische Kenntnisse und Conceptionen im reiferen Alter sich anzueignen nicht, wie man nach einem bekannten Worte Solon's vermuthen sollte, leicht sei, sondern schwerer, als sollte man noch als Mann oder Greis erst laufen lernen. Bonitz hatte auf der Conferenz die Beforgniß, daß die beschränkte Zeit ein wirkliches Verständniß und Einleben in diese Gebiete nicht ermögliche (Pr. S. 67). Gallenkamp entgegnete, daß diese Aufgabe ohne Vermehrung der Stundenzahl und ohne Erschwerung der Arbeit durch Beseitigung unnöthiger Gegenstände, sowie nicht förderlicher, theilweise sogar schädlicher, pedantisch betriebener Uebungen gelöst werden könne (Pr. S. 81); schließlich versprach er die Durchführbarkeit im Einzelnen durch einen vollständig ausgearbeiteten Plan darzulegen. Wir sind sehr gespannt.

Vor Allem wird es nöthig sein, tüchtige Lehrer zu schaffen. Bis jetzt fehlt es wie in der Geographie und in den Naturwissenschaften und in den neueren Sprachen, und wo nicht außerdem? an methodisch geschulten, des Stoffes völlig mächtigen, anregenden, aufklärenden, pädagogisch un- und einsichtigen Lehrkräften. Man ist den genannten Disciplinen eigentlich in den weitesten Kreisen sehr günstig gestimmt. Aber wer kann helfen, wenn bei einer Vacanz entweder überhaupt keine Mathematiker aufzutreiben sind oder nur solche, welche „behufs der Prüfung Lehrsätze und Formeln auswendig lernen lassen“? oder solche, welche so banausisch sind, daß sie Newton ins 15. Jahrhundert vor Luther werfen? oder in ihrem ganzen Auftreten einen gewissen Barbarismus und Cynismus zur Schau tragen?

Dreierlei allein kann helfen. Erstens dies, daß man auch die künftigen Mathematiker ausschließlich auf Gymnasien vorbildet,



damit sie von dem Geist des Classischen und von dem Geist der Geschichte mehr berührt werden als jetzt, wo sie, in einigen Gegenden Deutschlands wenigstens, auch aus Real- und Gewerbeschulen emportauchen. Zweitens müssen die mathematischen Universitätslehrer nicht bloß darüber klagen, daß die Studenten ihnen schlecht vorgebildet zukommen, sondern sie müssen begreifen, daß einer der Hauptgründe, weshalb auf Gymnasien so wenig in Mathematik geleistet wird, darin liegt, daß sie selbst nicht eine genügende Zahl von mathematisch verwerthbaren Gymnasiallehrern reif machen. Ob nicht auch hier die Idee, daß die Universität an erster Stelle zu wissenschaftlicher Production anleiten und anstacheln müsse, die vorzüglichste Ursache ist, weshalb wir die unserer nationalen Bildung unumgänglich nöthigen Schulkräfte nicht zu erzielen vermögen, — das will ich ununtersucht lassen. Sollte außerdem sichtbar werden, daß die auf Hochschulen wohl vorgebildeten Mathematiker — und dasselbe gilt auch von den Naturwissenschaftlern, Neusprachlern u. s. w. — nicht zum Lehrfach, sondern zu einträglicheren Berufsarbeiten übergehen, so ist es drittens Sache des Staats, das im Interesse der allgemeinen Bildung nothwendige Gegengewicht in die Waagschale zu werfen; man wird ja allmählich feststellen können, wie hoch es sein muß; weiß man seinen ungefähren Betrag, so wird es unserer Cultur im Allgemeinen zu gute kommen, wenn man ihn ohne Murren und Knauern zählt.

## 7. Naturwissenschaften.

In den Conferenzen war man fast auf allen Seiten, von welchen über diese Disciplinen gesprochen wurde, darüber einverstanden, daß der naturwissenschaftliche Unterricht durch sämtliche Klassen des Gymnasiums mit zwei Stunden wöchentlich durchge-

führt werden müsse.<sup>80)</sup> Auch ist man sich ziemlich darüber klar, was mit diesen Stunden anzufangen sei, um sie für die Zwecke der allgemeinen Bildung möglichst fruchtbar zu machen, ohne in verwirrende Spezialitäten sich zu verlieren.<sup>80a)</sup>

Herr Peter meint a. a. O. S. 50, die Physik sei freilich eine Wissenschaft, die jeder Gebildete vorzugsweise zu besitzen wünsche, um den Fortschritten, welche die Naturwissenschaften in neuerer Zeit in Bewältigung der Natur gemacht haben, mit vollem Verständniß folgen zu können. Allein zu einem dies wirklich leistenden Unterricht reiche der Raum nicht hin, welcher der Physik auf dem Gymnasium bei dessen gegenwärtiger Verfassung zugestanden werden könne. — Die Worte enthalten die Prämissen zu folgendem Schluß: also ist die gegenwärtige Verfassung unseres Gymnasiums so weit zu modificiren, daß das eines Gebildeten würdige Verständniß erreichbar wird; wir sahen, wie wenig nach competentem Urtheil dazu nöthig ist.

Ich glaube z. B., daß ein Schüler, dem ein kundiger und taktvoll auswählender Lehrer Schumanns Grundriß der Experimentalphysik (2. Aufl. 314 S.), der auch einen Abschnitt über einige Grundbegriffe der Chemie und Krytallographie enthält, in den vier hierfür zur Verfügung stehenden Jahren (Secunda und Prima), also in circa 320 Stunden, so durchsichtig gemacht hat, daß er das Büchlein, wie der Titel sagt, nun auch „zum Selbststudium“ gebrauchen kann, wohl im Stande sein dürfte, die Culturmacht der Naturwissenschaften mit gebildetem Sinn zu würdigen, auch Statik von Statistik zu unterscheiden und die Galilei-Newton'schen Prinzipien der Naturerklärung nicht bloß zu verstehen, sondern auch in ihre allgemeinen Konsequenzen zu verfolgen.

Von dem leider sehr peinlichen Mangel an geeigneten Lehrern,

ja an Lehrern überhaupt<sup>81)</sup> und von den Vorschlägen zur Abhilfe war schon vorhin die Rede.

Auch für

### 8. das Französische

Ist es das A und O aller Klagen, daß es an tüchtigen Lehrern fehlt, welche im Stande sind, ohne zu großen Stundenaufwand den Schülern das Nöthige beizubringen. Die Unterrichtsverwaltung wird häufiger als bisher an philologisch tüchtige Lehramtsandidaten behufs eines Studienaufenthalts in Frankreich Stipendien verleihen müssen (Pr. S. 66). Die romanistischen Universitätslehrer scheinen es ja leider auch mehr auf philologische Forscher als auf Lehrer abgesehen zu haben.

Was ist das Schulpensum im Französischen? Der künftige Abiturient muß den Schlüssel besitzen zur französischen Literatur; namentlich zur wissenschaftlichen des einst zu wählenden Fachstudiums. Das Hauptgewicht des Unterrichts muß daher auf die Lectüre fallen.<sup>82)</sup> Und um auch ein Maas von Lectüre anzugeben, das etwa auf der Schule durchgemacht werden muß: so mag mit Herrn Armknecht „das Plösch'sche Manuel“ als solches bezeichnet<sup>83)</sup> werden. Letzterer hält es für einen Unfug, sprechen zu lehren. Herr Bonitz setzt (Pr. a. a. O.) auch das „französisch schreiben“ wenigstens in zweite Linie. Ich finde nicht, daß man bei ruhiger und allseitiger Erwägung der einschlägigen Verhältnisse diesen Ansichten mit Grund widersprechen kann. Es wird danach möglich sein, das Französische erst mit Quarta zu beginnen. Zur Ueberwindung der Schwierigkeiten des Anfangs wird zu den sonst hinreichenden 2 Stunden noch eine hinzutreten können. Herr Bonitz will es erst in Tertia, und nur

mit zwei Stunden beginnen. Aber auch Herr Wiese bezweifelt, daß dies angehe (Pr. S. 67)<sup>84)</sup> — In den Conferenzen wurde auch der Plan Ostendorfs<sup>85)</sup>, den sprachlichen Unterricht überhaupt mit dem Französischen anzufangen und das Französische als Vorbereitung auf das Latein zu benutzen, discutirt. Nirgends bieten uns die Verhandlungen ein solches Bild rücksichtsvoller Anerkennung und maßvollen Urtheils wie diesem unsichtig und nachdenklich ausgearbeiteten und doch nicht wohl zu empfehlenden Plane gegenüber. Man kann auf das Französische nicht so viel Gewicht legen, wie Herr Ostendorf; man braucht es auch nicht. Ich habe dem, was in dieser Richtung von den Herren Wiese, Tschow und Bonitz entwickelt ist, nichts hinzuzufügen.<sup>86)</sup>

Für die Klassen bis Quarta incl. stehen keine weiteren obligatorischen, keine Vormittagsstunden mehr aus, als

### 9. die Lateinischen.

Wenn wir unsere Ansätze zusammenrechnen:

Religion à 2, Deutsch à 2, Geographie und Geschichte à 3, Naturgeschichte à 2, Rechnen à 4, Zeichnen à 2, Schreiben (Quinta, Sexta) oder Französisch (Quarta) à 3 Stunden,

so finden wir, daß durchweg noch 10 Stunden fehlen, um die als Maximum in Aussicht gestellten 28 Stunden auf die Woche voll zu machen. Es steht also nichts, gar nichts im Wege, diesen Klassen ihre traditionellen 10 Lateinstunden vorläufig zu erhalten. Andererseits wird es den Kleinen nichts schaden, wenn man späterer Zeit noch Minderungen einführt: sollten sie selbst durch Zusätze im Bereich des Nichtlateinischen unwahrscheinlicher Weise keine zweckmäßige Deckung finden.

Auch übersehe ich nicht, daß seit Gedike<sup>87)</sup> immer wieder die Ansicht aufgetaucht ist, es sei das vollendete 9. Jahr ein zu frühes Lebensstadium, um eine so fremdartig ausschauende Sprache, wie das Latein, dem kindlichen Geiste zuzumuthen; später begonnen, werde sie um so schneller bewältigt werden. Hierhin zielt auch vieles, was in den Conferenzen Herr Ostendorf (Pr. S. 85) vorgetragen hat. Ich habe indessen auch gar nicht den Anspruch erhoben, mit meinen Vorschlägen die Discussion über weitere Reformmöglichkeiten abzuschneiden. Aber ich halte dafür, daß man nicht von der Stelle kommt, wenn man nicht zunächst durch Entscheidung der Hauptfrage, von der wir handeln, erst einmal wieder einen Boden schafft, auf dem eine Debatte über Aenderungen im Einzelnen später fruchtbar werden kann. Eins nach dem Andern!

Um die weiteren möglichen Ansätze für das Latein zu gewinnen, von denen es sich dann außerdem natürlich fragt, ob sie für den allgemeinen Bildungszweck zureichend sind, ist es nöthig

#### 10. das Griechische,

auch das Englische (11 b) und das Hebräische (11 c) gleich mit ins Auge zu fassen.

Den hohen Werth der Beschäftigung mit dem Lateinischen und Griechischen, sofern dieselbe fähig sei, zu einer lebendigen Anschauung des classischen Alterthums zu führen, in Zweifel ziehen zu wollen, kann, wie ein Realist, Herr Gallenkamp, in den Conferenzen betheuerte, im Ernste Niemand einfallen (Pr. S. 35). Kommt dazu noch der formale Bildungswerth, der aus den in diesen Sprachen ausgeprägten logischen

Kategorien und Synthesen zu gewinnen ist, so kann natürlich jener „hohe Werth“ nur gesteigert werden. Auch ist es bekannt, wie zweckmäßig sich die in den bezüglichen Stunden recipirten Stoffe zu productiven Verwerthungen von ansteigender Selbständigkeit ausmünzen lassen.

Und das Griechische heute etwa dem Lateinischen zu Liebe ausmerzen zu wollen, wie auf den unglückseligen „Realschulen mit Latein“ geschieht, ist ein arger Anachronismus. Wenn man nämlich die pädagogische Literatur seit Gesner und Ernesti überblickt, so sieht man mit geringen Unterbrechungen die durch Nachwirkungen mittelalterlicher Kirchlichkeit lange niedergehaltene Ueberzeugung immer mehr Macht und Breite gewinnen<sup>88)</sup>, daß die griechische Literatur in pädagogischer und für das Verständniß des Antiken, des Classischen instructiver Bedeutung die lateinische eher übertrage, als dahinter zurückstehe. Ja, ginge es, ohne unsere historisch gewordene Schulorganisation und die Prinzipien eines vernünftigen Stufengangs des Unterrichts all zu jäh zu durchbrechen; wäre es nicht bei der großen Schulverwirrung, in die man uns hat hineingerathen lassen, durchaus geboten, mit großer Vorsicht und Schonung zu Werke zu gehen: so könnte es beinahe keine Frage sein, daß es zuträglich wäre, den Sprachunterricht so zu organisiren, daß die Jugend eher in die Homerlektüre als in die des *Repos* oder des latinisirten Herodot von Weller übergeleitet würde.

Können doch die Römer selbst, der „*vestigia ruris*“<sup>89)</sup> sich bewußt, nicht müde werden, die „*exemplaria graeca*“ als die echten Muster des Classischen Tag und Nacht zu versiren! Und wie hat später noch je und je griechische Natürlichkeit und Geistesfreiheit und griechischer Tact und Schönheitsinn das durch transcendenten Spiritualismus oder kirchliche Befangenheit oder utilitaristische Noheit siech und knöchern gewordene Menschenherz wieder

gesund gemacht, dem Lebensblut Reinheit und Frische zurückgegeben! Und in den Griechen liegen die eigentlichen und wirklichen Wurzeln alles dessen, was wir in Westeuropa unsere Cultur nennen. Zwar sind wir germanischen Barbaren zunächst von Rom aus in sittigende und bildende Zucht genommen: aber selbst den römischen Weltherren, Gregor I und Gregor II, mußte es wohl noch in den Ohren klingen, das wahre Wort: *Graecia capta ferum victorem cepit.*<sup>90)</sup> Was uns durch Möncherei und Hierarchie hindurch gerettet ward, was uns aus den Klosterbibliotheken in den Tagen der Renaissance verjüngend und befreiend entgegentrat: es war der Nachhall griechischen Geistes. Nicht von ungefähr geschah es drum, daß, sobald man erst wieder in der natürlichen Luft der Antike den Schönheitszauber des Classischen zu fühlen und zu würdigen vermochte, man sofort auch der Griechen bedurfte, daß man, um die alten Griechen wiederzuerobern, sich auch die verwilderten und ammaßlichen Urenkel in Geduld gefallen ließ. So kommt man zu einer früher schon erreichten Höhe menschlicher Bildung und Einsicht an der Hand der Griechen wieder empor. Und Copernicus konnte an Aristarch von Samos, Galilei an Archimedes, Lessing an Aristoteles, Göthe an Homer anknüpfen, als läge nichts dazwischen.

Es ist für uns keine Frage, daß alle diejenigen Anstalten, welche das Griechische abstreifen, keine guten allgemeinen Bildungsanstalten für die höheren Stände sind.<sup>91)</sup> Sie verschärzen sich durch Abbruch des Verkehrs mit dem geistvollsten und elegantesten Volke, in dem Natur und Schönheit, Freiheit und Gesetz in einer Harmonie und Versöhnung zur Erscheinung gekommen sind, wie nie sonst, den Vortheil, der in dem sittigenden und veredelnden Einfluß der besten Gesellschaft liegt. Und pietätslos reißen sie von dem mütterlichen Boden sich los, in dem die Wurzeln

unserer Geisteskraft liegen. Das kann schwerlich von — Nutzen sein: wenn man nämlich nach dem Nutzen fragt, auf den schließlich doch aller „Nutzen“ bezogen werden muß. —

So viele Formen von Realschulen es auch geben mag: das gemeinschaftliche Characteristicum ist der Ausfall des Griechischen. Auch Herr Fritzsche bemerkte von seiner projectirten Realschule (Pr. S. 21), sie werde von dem Gymnasium „wesentlich nur durch Abwesenheit des Griechischen im Lehrplan verschieden sein“. Darum ist sie aber auch ein todtgeborenes Kind. Wer von dem Gymnasium gerade das Griechische streicht, raubt ihm das Beste, was es hat, wodurch es noch langhin trotz aller Entstellungen einen „magischen Zauber“ üben wird. Die Abwesenheit des Griechischen wird auch die schon vorhandenen Realschulen tödten: sobald erst die Mittelschulen leben. —

Wie soll die Stundenvertheilung für das Griechische aussehen?

Herr Bonitz meint (Pr. S. 64 f.), es müsse in Quarta begonnen werden. Die Herren Wiese und Fritzsche halten (Pr. S. 31. 46 f. 76) eine Verschiebung des Anfangs auf Tertia für thunlich: „ein Nachtheil für die Wirksamkeit des griechischen Unterrichts sei aus dieser Veränderung nicht zu besorgen“. Ich muß schon für die letztere Anordnung sein, wenn ich meine vorher gelegten Fundamente nicht wieder aufreißen will. Glücklicherweise liegt dazu keine Nothigung vor.

An keiner Stelle nämlich hat Herr Bonitz, der sonst zumeist maßvoll und allseitig rücksichtsvoll vorschritt, er hat selbst in der Frage wegen des lateinischen Aufsatzes nicht, sich so unnützer Weise steif und spröde gerirt; an keiner Stelle hat er den Vorwurf, den Herr Ostendorf, ärgerlich geworden, (Pr. S. 75) schließlich hinschleuberte, daß er den Eindruck nicht habe gewinnen können,

als ob mit der Behauptung, das Gymnasium solle den berechtigten Anforderungen des gegenwärtigen Lebens entgegenkommen, Ernst gemacht werde, mehr verdient, als durch die Vertretung der Caprice, der griechische Unterricht müsse in Quarta beginnen. Die Fritzsche'sche, von der Conferenz nachher auch „allseitig“ (S. 78) acceptirte Gleichung: 6 Stunden 7 Jahre lang = 7 Stunden 6 Jahre lang, die er „auf diese didaktische Frage“ nicht anwendbar fand — man muß das Nähere in den Protokollen nachlesen — eignen wir uns trotz des „Tauschenden“, das darin liegen soll, an und geben den 3 oberen Klassen je 7 Wochenstunden griechischen Unterricht.

Was die Frage angeht, ob der griechische Unterricht von Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Griechische consequent begleitet sein soll oder ob, wie Herr Bonitz in Beziehung auf das Französische bemerkte, hier aber nicht<sup>92)</sup>, das „Schreiben“, das Scriptum, auch hier durchaus „in zweite Linie“ zu stellen sei<sup>93)</sup>, ob folgeweise im Abiturientenexamen eine schriftliche Uebersetzung aus dem Deutschen ins Griechische oder nur umgekehrt zu fordern sei: so gehen darüber die Ansichten so schnurstracks wider einander, daß ich vorläufig beides zulassen würde. Möge jedesmal der Direktor bestimmen, was auf seiner Anstalt beim Abiturientenexamen für eine schriftliche Uebersetzung gefordert werden soll. Die Sache ist so wichtig nicht, um sich darüber zu entzweien oder gewaltsame Entscheidungen empfehlenswerth zu machen. Man lasse doch hier einmal die „Freiheit“ walten, von der auf der Conferenz sonst so viel die Rede war.<sup>94)</sup>

Nach Abzug der 7 griechischen Stunden bleiben für das Latein, wenn wir die in Aussicht genommenen 30 Stunden nicht überschreiten wollen und auf Englisch und Hebräisch keine Rücksicht nehmen, von Tertia aufwärts wöchentlich 8 Stunden.

Wir erklären, daß wir von diesen acht Stunden in den drei obersten Jahrescursen zwei Stunden als „arbiträre“ in Anspruch nehmen, um in ihnen neben Latein für gewisse Schülerkategorien einerseits Englisch, andererseits Hebräisch anzubieten. Niemand ist für alles Dreies zugleich, Jeder nur für Eines verpflichtet. Ja es ließe sich denken, daß Schüler, die mühseliger fortschreiten und weiterer „Vereinfachung“ bedürfen, an keiner der durch „Trifurcation“<sup>95)</sup> entstandenen Paralleלקtionen sich betheiligen, wenn es sich in Anbetracht ihrer Neigungen, Talente und Lebensabsichten etwa empfiehlt, daß sie die Zeit auf irgend einen facultativen Gegenstand, z. B. Italienisch oder Zeichnen verwenden.

Man erschrecke nicht: die Sache ist weit davon entfernt, complizirt zu sein. Ich will sie auch sogleich durch Detailangaben noch näher bringen. Nur möchte ich vorweg bemerken, daß, wer um der zwei Stunden Latein willen, die nach meinem Plan in Tertia und Secunda von den bisher üblichen (10) für Alle, und um der zwei willen, die in Prima von den 8 für Einige wegfallen, die ganze hier entwickelte Organisation, welche die einheitliche höhere Lehranstalt, nach welcher die Zeit ringt, mit höchst geringfügiger Modifikation des Alten möglich macht, ohne „Ueberbürdung“ herbeizuführen: ich sage, daß wenn Jemand, sei es nun aus „Prinzip“ oder Eifersüchtelei, ohne sich auf Gründe und Widerlegungen weiter einzulassen, diese Organisation ablehnt: daß der erwägen mag, ob er nicht den oben citirten Vorwurf des Herrn Ditendorf in vollem Maße verdient. Die Schuld an den schweren Folgen der Trennung dann — über sein Haupt! Seine Gewohnheiten und Eigenwilligkeiten sind ihm lieber, als ein nicht durch Glückswurf entstandener, sondern prinzipiell begründeter Compromiß, welcher unserer höheren Jugendbildung das unschätz-

bare Gut der größtmöglichen Einheit zu wahren im Stande ist. —

Höchst merkwürdig ist, daß dieselben Männer, welche um jede lateinische Stunde, die man dem Gymnasium zu rauben gedenkt, fast in sittliche Entrüstung gerathen, gar nichts dagegen haben, wenn künftige Polytechniker (Mathematiker, Naturforscher u. dgl.) in „Realschulen ohne Latein“ gebildet werden, also gar kein Latein lernen, obwohl doch auch diese Realschule eine „allgemeine Bildung“ gewähren soll: es würde danach fast scheinen, als ob das Latein gar kein integrierender Bestandtheil der allgemeinen Bildung wäre.

Wir unsererseits sind nicht der Ansicht. Wir bitten aber, daß sie uns gestatten, für dieselben Schülerkategorien, denen alles Latein zu entziehen sie gar kein Bedenken haben, in den letzten drei Schuljahren je zwei lateinische Stunden auf den nothwendigsten Elementarunterricht im Englischen zu übertragen.

Es gilt zunächst die Kategorien näher zu bezeichnen, denen um der verständigen Gesamtdisposition ihrer Studien willen dieses Arrangement lieb sein muß.

Auf den Conferenzen hat sich trotz aller Neigung, behufs größerer Vereinfachung der Schulorganisation wenigstens die „Realschule mit Latein“ zu beseitigen<sup>76)</sup>, die bemerkenswerthe Thatsache herausgestellt, daß von den vier anwesenden Realschuldirectoren zwei erklärten, daß ein gründliches und erfolgreiches Studium der neueren Sprachen ohne die Unterlage des Latein nicht möglich sei. Herr Gallenkamp berief sich hierbei noch besonders auf die Autorität des Professor Mähner.<sup>77)</sup> So sähe man sich wieder genöthigt, um der Neusprachler willen auf die lateinische Realschule zurückzukommen. Besser ist es, auch für sie das Gymnasium als Vorbildungsanstalt anzusehen. Andererseits glaube

ich, es sei keine Frage, daß wenn derjenige, welcher sich auf moderne Sprachkunde vorbereiten will — also doch wohl Sprachtalent besitzt — 3 Jahre lang wöchentlich 10 und 3 Jahre lang 8 lateinische Stunden gehabt hat, derselbe gerne nunmehr für seine besondern Zwecke zwei Stunden entbehren werde, um die ersten Anfänge im Englischen zu machen, zumal wenn etwa die beiden lateinischen Stunden zur Controlirung von Privatlektüre und Ausbeutung derselben in lateinischer Sprache und Aufsatzübungen benutzt werden sollen. Zwei Stunden reichen aber auch für diesen Zweck wieder völlig aus: vorzüglich wenn, wie hier anzunehmen ist, persönliches Interesse dahinter steckt. Ich erinnere mich, nach zweijährigem nicht arbiträren Vormittags-, sondern facultativen Nachmittagsunterricht, der noch dazu sehr salopp betrieben ward, doch so weit gefördert worden zu sein, daß ich ohne sonderliche Beschwerde Macaulay's History of England und später Locke und Hume zu lesen vermochte. — Findet es übrigens ein Direktor angemessen, auch denen, die englisch lernen wollen, die lateinischen Aufsatzstunden offen zu halten, so wird nichts im Wege stehen, beide Lectionen nicht nebeneinander, sondern das eine Paar auf den Nachmittag zu legen.

In ähnlicher Situation wie die Neusprachler werden diejenigen sein, die es auf einen Juristen (Cameralisten, Politiker, Diplomaten) abgesehen haben; in dieser Kategorie stecken auch viele künftige Verfasser „trefflicher Leitartikel“. Die Nothwendigkeit, daß Juristen und Verwaltungsmänner realistische Kenntnisse besitzen, wurde auf der Conferenz von den Herren Reichensperger und Fritzsche warm befürwortet. Aber schwerlich können sie auf einer Realschule ohne Latein gebildet werden. Ein Jurist ohne Latein wäre ja bei weitem schlimmer dran, als ein Mathematiker ohne Latein. Letzterer flücht sich am Ende auch ohne

Euler, Gauß und Jacobi durch: aber ein Jurist ohne Pandecten?<sup>98)</sup> So sind wir genöthigt, falls wir nicht in die unglückselige „Realschule mit Latein“ zurückfallen wollen, auch die Juristen wieder ins Gymnasium aufzunehmen, es für sie aber auch — wie wir gethan haben — realistisch zu modifiziren. Uebrigens wird es auch den Juristen nichts schaden, wenn ihr Realismus in der Jugend noch etwas vom Hauche griechischer Classicität, von „edler Einfalt und stiller Größe“ berührt worden ist.

Andererseits kann es keine Frage sein, daß wenn man beim Uebergange nach Obersecunda diese Gesellschaft vor die Alternative stellt, entweder zwei lateinische (von 8) oder zwei englische Stunden einzubüßen, sie vernünftigerweise sich dem englischen Lehrer zur Verfügung stellen muß. Welche Aushilfe ein Direktor für diejenigen hat, welche beides ergreifen wollen — es gibt ja glücklicherweise immer noch Jünglinge genug, die ohne Schaden sehr viel in sich beherbergen können — ist oben schon angedeutet.

Ähnliche Erwägungen ließen sich auch in Beziehung auf die künftigen Naturforscher und Mediziner, in Beziehung auch auf diejenigen, welche neuere Geschichte studiren wollen, abspinnen, um auch hier zu dem Resultat zu gelangen, daß es gut wäre, wenn wenigstens dem Mittelschlag in den letzten drei Jahren zwei lateinische Stunden erlassen würden, damit, wo es nöthiger ist, Englisch gelernt werden könnte.<sup>99)</sup>

Die künftigen Theologen erhalten, wie schon angedeutet ward, beim Uebergang nach Obersecunda Wahl und Gelegenheit, anstatt der lateinischen oder englischen Arbiträrstunden sich für Hebräisch entscheiden zu können. —

Auf diesem Wege wird sich auch die Frage wegen des lateinischen Aufsatzes zur Entscheidung bringen lassen. Die für alle verbindlichen 6 lateinischen Stunden der 3 letzten Schuljahre

sollen so verwerthet werden, wie bisher die 6 griechischen, d. h. für Prosa und Dichterlectüre und solche an die Lectüre angelehnte Scripta, wie sie Herr Bonitz a. a. O. für das Griechische charakterisirt hat. Die beiden übrig bleibenden Stunden sollen für Direktion und Controle der Privatlectüre<sup>100)</sup> und für daran geknüpfte lateinische Sprech-<sup>101)</sup> und Aufsatzübungen angesetzt sein. Unter lateinischen Aufsätzen verstehe ich Elaborate, in denen mit den bisher flüssig gewordenen lexicalischen und stilistischen Mitteln in grammatisch möglichst correcter, aber sonst ungekünstelter Sprache, ohne ciceronianische Aspirationen die lateinische Lectüre, vorzüglich die Privatlectüre auf ähnliche Weise ausgebeutet wird, wie es der Verf. des deutschen Aufsatzes für seine Lesestoffe anempfohlen und beschrieben hat. Es wird sich ja allmählich zeigen, ob, unter welchen Umständen und wie lange man für diesen Unterricht Schüler findet: gerade so lange wird er ein echtes Bedürfnis bedeen.

Herr Wiese, der auf der Altenburger Philologenversammlung (1854) den lateinischen Aufsatz als einen „Cento aus Phrasen und historischen Notizen“ verurtheilt hatte, schwieg auf der Conferenz, vielleicht des Geredes über diesen Gegenstand endlich satt, als die beiden hier möglichen Standpunkte aufeinanderrückten.<sup>102)</sup> Schreiber dieser Zeilen hat unter dem Druck einmal dieser, einmal jener Argumente geschwankt, zuletzt den lateinischen Aufsatz verworfen.<sup>103)</sup> Herr Bonitz erinnerte in der Conferenz an einen gegen diese Verwerfung gerichteten Artikel des Prof. Hirschfelder<sup>104)</sup>, in welchem „in beachtenswerther Thatsache“ vorliege, wie „der lateinische Aufsatz den Erfolg des gesamten lateinischen Unterrichts auf der obersten Stufe trefflichst unterstütze“. Ich kenne den Artikel; zufälligerweise auch seinen Verfasser und dessen Praxis. Und ich bekenne, daß ich allerdings bei der Alternative

zwischen den so betriebenen Aufsatzhunden und dem Englischen bei einem Schüler, der seine Zeit zu Rathe halten muß, in einige Verlegenheit kommen würde, wozu ich ihm rathen soll. Denn diese Hirschfelder'schen Aufsatvvorbereitungen und Aufsatverarbeitungen unterstützen nicht nur „den Erfolg des lateinischen Unterrichts“; sondern sind ein werthvoller Beitrag für allgemeine Propädeutik. Und doch müßte ich einen künftigen Neusprachler, Juristen, Naturforscher, Mediziner, einen Studirenden der neueren Geschichte, der nicht beides umspannen kann, an den Lehrer des Englischen verweisen: vorausgesetzt daß derselbe nicht schludert. Indessen wie viel Lehrer giebt's denn auch, die den lateinischen Aufsatz so fruchtbar und instructiv zu machen vermögen, als der Lehrer, von dem die Rede ist?

Sollte sich also herausstellen, daß trotz der eröffneten Möglichkeit, in englischen oder hebräischen Stunden Ersatz zu finden, der Wunsch gebildeter Eltern und die Voraussetzungen und Forderungen der späteren Berufslehrer den Unterricht im lateinischen Aufsatz noch weiter aufrechterhalten, so wird derselbe nicht nur in seiner Stellung bewahrt bleiben müssen, sondern es wird auch Fürsorge zu treffen sein, daß ihm wieder die zulänglichen Lehrkräfte zugeführt werden. Jetzt, fürchte ich, ist es damit auf vielen Lehranstalten sehr schwach bestellt. „Das Lateinsprechen wenigstens“, sagt Herr Armknecht, „spielt selbst auf Universitäten keine Rolle mehr“. —

Und welche Gestalt wird auf Grund meiner Organisation des Gymnasialunterrichts das Abiturientenexamen annehmen?

Keine Prüfung findet statt in der Religion. Soll in der Religion der Kenntnißstand festgestellt werden, so mag es beim Uebergang nach Prima geschehen.

Ein französisches Scriptum wird nicht geschrieben.

Von schriftlichen Arbeiten wird gefordert

- 1) ein deutscher Aufsatz,
- 2) ein lateinisches „Scriptum“,
- 3) eine mathematisch-physikalische Arbeit (Lösung von Aufgaben aus diesem Gebiet),
- 4) ein griechisches Scriptum oder eine Uebersetzung aus dem Griechischen ins Deutsche,
- 5) ein lateinischer Aufsatz oder eine Uebersetzung aus dem Englischen oder Hebräischen (letzte mit „Analyse“) ins Deutsche.

Mündlich wird gefordert Uebersetzung aus dem Lateinischen (Cicero und Horaz), Griechischen (Prosaiker oder Dichter), Französischen.

Außerdem wird angesetzt ein Examen in der Geschichte und Geographie, in der Mathematik und den Naturwissenschaften.

Von einem Examen in deutscher Grammatik und Litteratur wird für's Erste noch abzusehen sein. Es ist gut, wenn sich gewisse Einseitigkeiten erst mäßigen und der ganze Unterricht mehr Stabilität bekommt. —

Im Großen und Ganzen wird nicht gesagt werden können, daß der Schüler hiernach mehr zu leisten habe als früher; was mehr von ihm gefordert wird, ist durch Wegfall auf anderer Seite mehr als aufgewogen. Uebrigens muß nach Entlastung der unteren und Mittelklassen seitens der Mittelschulen der Unterricht



Schließlich stelle ich in einer tabellarischen Uebersicht den Lehrplan des neuen Gymnasiums mit dem des alten zum Vergleich zusammen. Von den facultativen und den Gesang- und Turnstunden, die auf den Nachmittag fallen, ist abgesehen. Eine Aenderung ist in Beziehung auf die letzteren nicht vorgeschlagen; die ersteren werden größtentheils von individuellen Umständen der einzelnen Anstalten abhängen.

**I. Gymnasiallehrplan vom 7. Januar 1856.**

	VI.	V.	IV.	III <sup>b</sup> .	II <sup>b</sup> .	I <sup>a</sup> .
1. Religion . . . . .	3	3	2	2	2	2
2. Schreiben . . . . .	3	3				
3. Zeichnen . . . . .	2	2	2			
4. Deutsch . . . . .	2	2	2	2	2	3
5. Geographie und Geschichte .	2	2	3	3	3	3
6. Rechnen und Mathematik .	4	3	3	3	4	4
7. Naturwissenschaften . . . .	2	2	—	2	1	2
8. Französisch . . . . .		3	2	2	2	2
9. Griechisch . . . . .			6	6	6	6
10. Lateinisch . . . . .	10	10	10	10	10	8
<div style="text-align: right;">arbiträr</div> 11. { a) Latein — Extrafunde b) Englisch c) Gebräuch . . . . .						
Summa . . . . .	28	30	30	30	30	30

## II. Neuer Vorschlag.

[illegible]

## Nachschrift.

Seitdem ich (Dezember vorigen Jahres) die vorstehenden Erörterungen niederschrieb, hat sich Einiges in der äußeren Situation geändert, was des Bemerkens werth ist.

Das Unterrichtsgesetz schien damals „in einigen Wochen“ dem Preussischen Landtag vorgelegt werden zu sollen; als der erste Druckbogen zur Korrektur ankam, mußten, um die Rede der geänderten Lage der Dinge entsprechend zu machen, auf Seite 3 Zeile 4 die Wochen in Monate umgesetzt werden.

Bierzehn Tage später meldete die Berliner „Post“, daß Herr Wiese seine Pensionirung nachgesucht habe; so ward eine Bemerkung auf S. 4 gegenstandslos.

Eine andere Berliner Zeitung, der „die religiöse und politische Richtung des Scheidenden stets unsympathisch gewesen“, meint gleichwohl, daß „ihm seine Verdienste um das höhere Schulwesen niemand wird bestreiten wollen.“ Der Verfasser dieser Blätter hat in einigen wesentlichen Punkten, lessingisch zu reden, leider dieser „niemand“ sein müssen.

Der von H. Bonig am 16. Januar d. J. im wissenschaftlichen Verein zu Berlin über die gegenwärtigen Reformfragen im höheren Schulwesen gehaltene Vortrag, sowie der in den Deutschen Zeit- und Streit-Fragen von W. Gallenkamp veröffentlichte Aufsatz über die Reform der höheren

Lehranstalten, insbesondere der Realschulen, haben es nicht nöthig gemacht, in den vorstehenden Betrachtungen nachträglich etwas zu ändern.

Herr Bonitz ist wie wir (S. 26 ff.) der Ansicht, daß die Spilleke-Wiese'schen Realschulen in „Mittelschulen“ mit sechsjährigem Cursus umzuwandeln seien; welche Modification das Gymnasium daneben erfahren müsse, um wirklich dergleichen Realschulen ganz entbehrlich zu machen, darüber sagt er nichts.

Herr Gallenkamp giebt (S. 18 f.) dem Gymnasium einige zeitgemäße Veränderungen, die einen Theil der auch von uns vorgeschlagenen (vgl. o. S. 60 ff., 64 ff.) ausmachen; er findet aber neben dem so reorganisirten Gymnasium doch noch Realschulen als Vorbereitungsanstalten für das Polytechnicum (S. 20), für das wissenschaftliche Studium der Physiologie (S. 30) u. s. w. nothwendig; der Mangel geeigneter Vorbereitungsanstalten für die technischen Studien benachtheilige den nationalen Wohlstand (S. 17). Der durch die Rücksicht auf die größtmögliche technische Production und die von ihr abhängige frühzeitige Arbeitstheilung entstehende Riß und Dualismus unserer nationalen Bildung erregt ihm (S. 12 ff.) die Sorgen nicht, wie uns (vgl. o. S. 30 ff., 45 f.). —

Strasßburg im Elsaß, den 20. Februar 1875.

**Der Verfasser.**

## Anmerkungen.

1) Protokolle im Centralblatt für die gef. Unterrichts-Verwaltung in Preußen 1874. S. 5.

2) Die üblen Folgen dieser Einseitigkeit traten namentlich in nachstehenden Punkten hervor: Das eigentliche Lehrerelement war sehr schwächlich vertreten, 2 auf 20 Mitglieder. — Aus Berliner Schulkreisen sechs Männer zu wählen, war auch nicht wohlgethan: sie vertraten, durch langjährigen Verkehr zu sehr einander angeeignet, zu wenig verschiedene Standpunkte und es fielen dadurch Ideen, die vielleicht nicht die richtigen sind, von vornherein durch die Zahl ihrer Vertreter zu sehr in's Gewicht. — Mancher des Bedenkens werthe Standpunkt blieb unvertreten; z. B. der des ehemaligen Rectors der Landesschule Pforte, des Herrn Carl Peter (vgl. Ein Vorschlag zur Reform unserer Gymnasien, Jena 1874). — Ueber die Provinzial-Gewerbeschulen konnte nicht der Direktor einer solchen, sondern nur Herr Gallenkamp, der Direktor einer „Gewerbeschule“ genannten „Realschule ohne Latein“ Bericht erstatten. — Mehrfach mußte auf die Bedürfnisse der Stadtgemeinden, der industriellen Kreise, des Offizierstandes, der technischen Fach- und Hochschulen, der Universitäten u. s. w. Verufung gethan werden: aber ein Vertreter dieser Bedürfnisse war nicht vorhanden. — Von den bekannten Universitätsgutachten mußte constatirt werden, daß sie zum Theil auf falschen Voraussetzungen über das Schulwesen beruhen (z. B. Protokolle S. 92—98); war es nicht möglich, einige für die Sache interessirte Universitätslehrer heranzuziehen, um, nachdem sie in der Konferenz aus unmittelbarem Verkehr mit Sachverständigen bessere Information empfangen, von ihnen zutreffenderen Bescheid zu hören?

3) Jeder Winkel des Schullebens ist durchleuchtet worden. Ein ungenannter „Gymnasiallehrer“ (die höheren Schulen und das bevorstehende Unterrichtsgesetz in Preußen, Leipzig, Verlag von Siegismund und Volkening) bespricht sogar die Einführung von Schirmständern für die feuchte Jahreszeit, von Spucknapfen und Wasserflaschen.

4) Vgl. z. B. W. Armknecht: Die Spaltung des norddeutschen höheren Schulwesens und ihre angebliche Nothwendigkeit.

Emden, W. Haynel 1875, XVI und 110 S. S. 25: Quod dii bene vertant! denn von menschlicher Seite ist die Sache so gründlich verfahren, daß man an der Besserung geradezu verzweifeln muß.

5) Der oben citirte Anonymus bemerkt S. 34: Als Ergebniß der (Conferenz)-Berathungen können folgende Sätze angesehen werden: Die Aufgabe der Bildung zu wissenschaftlicher Arbeit wird von dem Gymnasium und der Realschule gelöst. Beide haben gleiche Cursusdauer u. s. w. — Die Meinung schlug durch, daß zu der alten Einheitschule zurückzukehren unmöglich sei u. s. w.

6) Armknecht S. XII.

7) Vgl. die „erläuternden Bemerkungen“ zu der Unterrichts- und Prüfungsordnung der Realschulen u. s. w. vom 6. October 1859: die Theilung ist durch die Entwicklung der Wissenschaften und der öffentlichen Lebensverhältnisse nothwendig geworden. Protokolle der Octoberconferenzen a. a. D. S. 6: die verschiedenen Formen der höheren Lehranstalten hätten sich in der Weise entwickelt, daß der Staat auf die Forderungen der Zeit geachtet und das Bestehende ohne willkürliche Construction demgemäß nach und nach erweitert habe. S. 8: die Theilung sei nicht länger zu vermeiden, sie sei nothwendig gewesen. S. 14: die natürliche Entwicklung der Verhältnisse habe die Realschule gegründet u. s. w. Vgl. S. 17. 21.

8) Es verlohnt sich in diese Anfänge hinabzusteigen, da die „historisch-statistische Darstellung“ des „höheren Schulwesens in Preußen“, Berlin 1864, I, S. 26, diese merkwürdigen Anfänge sehr eilig abmacht, um zu dem Satze zu gelangen: daß die Realschule erst „nach manchen verfehlten Experimenten durch den Dir. Aug. Spilleke, seit 1822, eine Organisation erhielt, die dem Gedanken einer die Forderungen des praktischen Berufslebens beachtenden, aber durch sie nicht von der Grundlage einer freien Menschenbildung verdrängten Schule entsprach.“ Wir unsererseits sind in Zweifel, welches Experiment „verfehlter“ war.

9) F. Hofmann: Ueber die Errichtung öffentlicher Mittelschulen in Berlin. Vgl. Protokolle S. 31 ff.

10) Betrachtungen über die landläufigen Vorwürfe gegen die Realschulen. Von Dr. H. Beck. Besonderer Abdruck aus dem Centralorgan u. s. w. Berlin 1874. S. 50.

11) Er beruft sich auf Semler ausdrücklich in zwei Beilagen zu einem Bericht an das Obercuratorium bei Ranke a. a. D. S. 25 f.

12) Die intendirten Klassen waren 1) eine mathematische, 2) eine geometrische, 3) eine Architekturklasse, 4) eine geographische, 5) eine Naturalien-

klasse, 6) eine Manufactur-, Commerzien- und Handlungsclasse, 7) eine ökonomische, 8) eine Curiositäten- oder Extraclassen. Eine genaue Angabe der zur Veranschaulichung dienenden Geräthe, Maschinen und Modelle bei Schulz, Geschichte der Königl. Real- und Elisabethschule zu Berlin. 1857. S. 41.

13) Ueber meine gelehrte Bildung u. s. w. Berlin 1799, S. 15 ff.

14) Vgl. Schulz a. a. D. S. 70.

15) Ausdrücke von L. Wiese: A. G. Spilleke nach seinem Leben und seiner Wirksamkeit dargestellt. Berlin 1842. S. 81.

16) Es ist derselbe hochverdiente, auf die Zeitbedürfnisse aufmerksame Pädagoge (Wiese nennt ihn im Leben Spilleke's S. 28 den „damals (1798) berühmtesten Pädagogen Deutschlands“), der bei Gelegenheit der 50jährigen Jubelfeier der Decker'schen Realschule 1797 die „großen und wesentlichen Verbesserungen“ hervorhob, welche „die denkwürdige Stiftung jener Schule“ auch bei den älteren Berliner Gymnasien veranlaßt habe (Schulz a. a. D. S. 52). Diese „Verbesserungen“ an den Gymnasien anzubringen, war sicher verständiger, als ihnen — einen Bastard zur Seite zu setzen.

17) Vgl. Gedike a. a. D. S. 167: „Aber, sagt man, wenn auch das Lateinische an sich selbst betrachtet, dem Ungelehrten zu nichts nütze ist, so ist dennoch die Beschäftigung der Seele und die Übung ihrer verschiedenen Fähigkeiten, die durch Erlernung dieser Sprache erhalten wird, eine sehr gute Sache. Mag doch die Materie nichts für ihn taugen; desto mehr die Form! — Sonderbar! als gäb's keine Gegenstände des Unterrichts, wo beides, Materie und Form, den Unstudirenden nützlich wäre! Bloss formeller Nutzen muß wenigstens nie zum Zweck gemacht werden.“ — Und was die „logische“ Schulung durch grammatische „Kategorien“ betrifft: so vermögen diejenigen heute, welche wie Spilleke selbst zuerst, „keinen Gesichtspunkt auffinden“ können, „unter welchem dem Lateinischen eine zweckmäßige Stelle in einer Bürgerschule angewiesen werden könne“, es nicht zu begreifen, warum man für diesen Zweck nicht die „Kategorien“ der französischen Grammatik benutzen will. Vgl. Protokolle S. 85 f. Ostendorfs Ausführungen über den logischen Bildungswert des Französischen; S. 35 Gallenkamp's Berufung auf Böckh und Stanley. Selbst Herr Wiese sieht (S. 89) in dem Französischen die Eigenschaften, „welche für einen grundlegenden grammatischen Unterricht erforderlich sind“.

18) Die „Vorläufige Instruction für die Entlassungsprüfungen an den höheren Bürger- und Realschulen“. 1832.

19) Pr. S. 13 f. 100.

20) A. a. D. S. 45.

21) H. v. Sybel: Die deutschen Universitäten Bonn 1874 S. 49: Es waren im Jahre 1861 bereits 85 Procent der Schüler, die das eigentliche Bildungsziel des Gymnasiums (und der Realschule) nicht verfolgten, immer aber die Kräfte des Lehrers in Anspruch nahmen und als wenig strebsame Masse wie ein Bleigewicht das Niveau der Schule herunterdrückten.

22) Pr. S. 12.

23) Die meisten Schüler werden freilich, wie auch in den Conferenzen hervorgehoben ward, sechzehn Jahre alt werden, ehe sie an's Ziel gelangen, aber doch auch nicht achtzehn, wie jetzt zum Theil.

24) Pr. S. 31.

25) Was übrigens seltsam contrastirt mit der von derselben Seite für die Gymnasien oft wiederholten Forderung der Vereinfachung des Lehrplans.

26) Pr. S. 32 ff. 40 u. A.: Die abgeschlossene Bildung eines nach 6jährigem Cursus bei erfolgreicher Absolvierung desselben aus einer solchen Bürgerschule Entlassenen werde an Intensität die Bildung des gegenwärtig zum einjährigen Dienst berechtigten Secundaners überragen. Auch abgesehen davon sei eine Gefahr, daß der Stand der Reserve- und Landwehr-offiziere herabgedrückt werde, schon deshalb nicht vorhanden, weil diese gewählt würden.

27) Pr. S. 20. 54.

28) Man wird es nicht umgehen können, diesen Progymnasien an der alten Stelle die Berechtigung auf den einjährigen Militärdienst zu belassen.

29) Vgl. Gedike: Aristoteles und Baselius S. 257 ff.

30) Pr. S. 32 Ansicht Löwe's, daß die Einrichtung der höheren Bürgerschule (Mittelschule) dahin führen würde, daß die Realschulen gänzlich verschwinden.

31) Pr. S. 36 Dillenburger.

32) Ansichten von Klir, Bonik, Kern, Schäfer, Tschow. Pr. S. 21. 23. 25. 49.

33) Vgl. z. B. Pr. S. 98 f.

34) Vgl. Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen IX, 745 ff. Landfermann: Zur Revision des Lehrplans höherer Schulen.

35) Pr. S. 61. 81. 94. 95. Vgl. H. v. Sybel: Die deutschen Universitäten S. 46 f.

(88)

36) „Die höheren Schulen“ u. f. w. S. 13 f.

37) Vgl. z. B. S. 64.

38) Vgl. die Nebeneinanderstellung der Lehrpläne des Gymnasiums (vom 7. Januar 1856) und der Realschule 1. D. (vom 6. October 1859) Pr. S. 43.

39) Herr Ostendorf meinte in den Conferenzen schon drei solcher Richtungen unterscheiden zu müssen. Pr. S. 51.

40) Pr. S. 20 Gallenkamp: auch die Realschule habe ihrerseits zu wissenschaftlicher Arbeit vorzubilden und namentlich für die Studien auf technischen Hochschulen; vgl. S. 73; ähnlich S. 21 Klir, Bonik, Kern. Bei Herrn Hofmann tritt S. 17 und 33 als eine Art von Synonymon „das selbständige(!) Studium der Wissenschaften“ auf; bei ihm wird sogar schon auf den Vorbereitungsanstalten „wissenschaftlich gearbeitet“; nur noch unter übrigens „immer mehr zurücktretender Anleitung“! (Und auf Hochschulen?)

41) Zumal wenn, wie zu erwarten steht, die Unterhaltungskosten schon einer solchen Schule noch fortschreitend sich mehren werden. Schon jetzt klagen Gemeinden, wie Görlich, daß man ihnen zu viel zumuthet. Die von Dr. Paur verfaßte und für das Abgeordnetenhaus bestimmte Petition der beiden städtischen Körperschaften bemerkt: „Daß, was speziell die Communen für sich von den höheren Lehranstalten haben, würden sie sich viel billiger verschaffen können, als durch Unterhaltung von Gymnasien und Realschulen 1. D.“ Wir wissen wodurch. Vgl. S. 28.

42) Pr. S. 100.

43) Schon bei Trokendorf werden die Lehrer der Kirche, die Lenker der Staaten den Pflegern und Förderern der Künste und Wissenschaften gegenüber und zur Seite gestellt. Vgl. W. Trokendorf von K. J. Löschke S. 60.

44) Solchen allgemeineren Wissensbesitz hat man auch von jeher als unumgänglich für höhere Berufsformen angesehen. Cicero (de or. I, 16. 72 f.), Tacitus (Dial. 31 ff.), Quintilian (I, 10) fordern ihn vom Redner und Staatsmann, um ihn vom communen causidicus zu unterscheiden, Vitruv (I, 1. 3) vom Architekten, Erasmus (De ratione studii, de pronunciatione) vom Lehrer (Grammatiker), Melancthon vom Theologen, Paracelsus vom Arzt. Am nöthigsten dürfte er dem Lehrer und dem Staatsmann sein: ohne diesen Besitz wird der Eine die Jugend, der Andere die Bürger in die Irre leiten. Beide bedürfen eines freien und weiten Umblicks. Und solchen allgemeineren Wissensbesitz soll man seinen grundlegenden Bestandtheilen nach in der Jugend erwerben. Der reife Mann mag sich concentriren: aber Studenten und gar Schülern das Trachten nach einem breiten Wissen als einen der schlimmsten Fehler, Beschränkung auf ein engeres Gebiet als die höchste Jugend anzusehen.

(89)

empfehlen: heißt einfach verkehrte Welt spielen. Denn nun ist die Folge, daß derjenige, welcher nach dieser weisen Maxime gehandelt hat, nach absolvirtem Studium genöthigt wird, sich autodidaktisch und zum Theil mühselig eine Fülle von allgemeineren Kenntnissen anzueignen, ohne die er glücklicherweise im gebildeten Gesellschaftsverkehr wie in jedem Berufe noch ein unbrauchbarer Knecht ist, die er aber rationeller und befruchtender seinem Spezialstudium zu Grunde gelegt hätte. Nun hat er die Pyramide seines Wissens recht wissenschaftlich mit der Spitze nach unten gerichtet. Und die Schulen muß man schon seit dem 9. Lebensjahre sachmäßig borniren. Vielleicht kommt es noch einmal dazu, daß man die ausstudirten jungen Männer wieder zu einem Cursus in allgemeiner Bildung zusammentrommelt, damit sie wenigstens gemeinschaftlich „nachholen“, was Hänschen nicht gelernt hat. Vgl. aber Quint. I, 12. 8 ff.

45) Comenius, Große Didaktik XXVII, 4 f.

46) Die deutschen Universitäten S. 49 f. Vgl. auch C. Peter a. a. D. S. 7 ff.

47) Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen IV, 873.

48) L. Wiese: Das höhere Schulwesen I, 20.

49) Es kommt vor, sagt man, daß Jünglinge in den Universitätsstadien, wo sie am besten thäten zunächst noch viel in sich aufzunehmen, um ihren Gesichtskreis zu erweitern und ihre Welt- und Lebensauffassung zu vertiefen, von irgend einem wissenschaftlichen Heißsporn an die Bank genagelt werden, um semesterlang ausschließlich Verse abzuzählen, den Gebrauch einer Conjunction (oft sogar bei einem einzigen Autor) zu verfolgen, Stilabhängigkeiten festzustellen, durch's Mikroskop zu sehen, um möglichst bald eine — Gott sei's geklagt — „wissenschaftliche“ Doctordissertation zusammenzuleimen, die glücklicherweise auf keinen Omar zu warten braucht. Diese Universitätsmanieren scheinen denn auch Herrn v. Sybel ein bedenkliches Zeichen der Zeit. Die deutschen Universitäten S. 63 f.: Der Studirende sucht sich einen Arbeitsstoff, mit dem, wie man zu sagen pflegt, noch etwas zu machen ist, und wendet einen großen Theil seiner akademischen Thätigkeit auf dessen kritische Behandlung. — Se früher diese jungen Männer angewiesen werden, sich als schaffende Schriftsteller zu geriren, desto leichter verbergen sie sich die Schmalheit ihres Wissens und die tiefe Nothwendigkeit weiteren Lernens. Ich kenne nichts Verheerenderes, als die jetzt immer zahlreicher werdenden Veröffentlichungen akademischer Seminararbeiten unter dem Schutze des berühmten Namens ihres Directors. — Auch Fr. Nießsche, mit dessen krankhaft gesteigertem Geniecultus freilich dem deutschen Leben und der deutschen Cultur gleichfalls sehr wenig gebient wäre, hat in seiner Schrift Arthur Schopenhauer als Erzieher S. 11 über den bezeichneten Unfug ein braves Wort: „Auf der Universität wird die

Jugend angelehrt, sich wie eine verlorene Schaar der „Wissenschaft“ zu opfern, um wieder neue Geschlechter zu dieser Opferung heranzuziehen. Zahlreiche Exemplare werden durch eine gedankenlose und allzufrühzeitige Eingebung an die Wissenschaft krumm gezogen und mit einem Hocker versehen.“ — Man kann es eben keinem, der es mit der Sorge für die wahre Wohlfahrt der Nation ernst meint, verdenken, wenn er angesichts der schweren Schäden, an denen unsere Erziehung krankt, gallig wird. Videant consules!

50) Die merkwürdigen Reflexionen Wiese's über die thatsächliche Spaltung und über die Art, wie gleichwohl noch eine „allgemeine“ Bildung bleibe (Pr. S. 8 ff.) sind gut widerlegt bei Armknecht a. a. D. S. VIII ff.

51) Armknecht a. a. D. S. 14.

52) Vgl. Gedike: Aristoteles und Basedow 207 ff.: „Man könnte auch ein sehr guter und erbaulicher Prediger sein, ohne auch nur griechisch lesen zu können. Der gründliche Gelehrte kann diese Sprache in keinem Falle entbehren.“ Bonik (Pr. S. 27) gegen Reichensperger: „Möge immerhin jemand auch ohne Griechisch ein guter Jurist werden können, das Griechische fördere die sittliche und geistige Bildung in so hohem Maße, daß“ u. s. w.

53) Leben Spilleke's S. 46 f.

54) Leben Spilleke's S. 103.

55) A. a. D. S. 67. Conferenzprotokolle S. 11. Vgl. Armknecht a. a. D. XI.

56) Vgl. auf der Conferenz die Ansichten von Schäfer (Pr. S. 25), Wiese (S. 60), Gandtner (S. 93); Heinrich v. Sybel a. a. D. S. 47 f. — Tycho Kommsen in den Preuß. Jahrb. 1874 August.

57) Pr. S. 62.

58) So meinte Herr Gallenkamp (S. 99), daß dem Mathematiker und Naturwissenschaftler der Mangel des Latein — trotz Newton und Gauß! — kein wesentliches Hinderniß biete: er könne es übrigens „mit geringer Mühe nachlernen“! Warum nicht auch das Schreiben? Neulich hatte ich einen solchen unlateinischen Mathematiker zu examiniren: er setzte Newton in's 15. Jahrhundert, vor Luther; und Baco machte er zu einem — Italiener. Das ist ein Fruchtkorn der „Concentration“. Ist wohl auch noch — „Bildung“?

59) Sehr merkwürdig urtheilt über diese Angelegenheit Herr Peter a. a. D. S. 61. Die „Fragen“, welche nach seiner Mittheilung Primaner beunruhigen, und bei denen ihnen der Lehrer zu Hilfe springen soll, sind, wissenschaftlich betrachtet, zum Theil gar keine Fragen. Sie steigen überhaupt nur auf, wenn man auf der Schule zu lange Religionsunterricht ertheilt und zu theologisiren anfängt. Sie erlebigen sich vorläufig am besten — wenn man gar nicht darüber redet und den Zögling an die weitere Entwicklung

seiner wissenschaftlichen Einsichten verweist. Die Schule hat in dieser Beziehung keine Aufgaben. Und wenn sie sich gleichwohl hier noch oft recht vorbringlich macht, so kann sie wirklich gebildete Eltern nur dazu bringen, für — privaten Religionsunterricht Sorge zu tragen: welcher vielleicht mit noch weniger Stunden auskommt.

60) Ebenfowenig wie die Musik trotz der Phalanx von Argumenten, die selbst Quintilian noch für den griechischen Usus in's Feld führt (I, 10 ff.) und trotz des Verfassers der „nationalen Erziehung“, nach dem man — Schiller nicht verstehen und würdigen kann, wenn man nicht mit Beethoven innigst vertraut geworden ist! „Ach, und wir glaubten doch auch ein wenig die deutschen Classiker zu kennen!“ ruft scherzend der mehrfach citirte Anonymus aus (S. 38).

61) Der deutsche Unterricht S. 336.

62) Grundriß der röm. Litteraturgesch. § 16 Anm. 60.

63) Vgl. die ausführliche Empfehlung der Topik und der divisiones und subdivisiones in Leibnizens Schreiben an den Cartesianer Gabriel Wagner (Erdmann: Leibnitii Opp. philos. S. 418 ff.).

64) A. a. D. S. 7 ff.

65) Das mögen sich die Herren Hofmann und Gallenkamp gesagt sein lassen.

66) Es liegt in ihnen und in dem für sie nöthigen theoretischen Unterricht zugleich diejenige „philosophische“ Propädeutik, welche Friedrich der Große als notwendigen Bestandtheil des Gymnasialunterrichts zu empfehlen nicht müde wird. „Wenn die jungen Leute nachher auf Universitäten sind, so lernen sie davon nichts, wenn sie es nicht aus der Schule schon mit dahin bringen.“ Vgl. Trendelenburg: Friedrich der Große und sein Staatsminister Freiherr v. Zedlitz, (Kleine Schriften, Leipzig 1871) S. 143 f.

67) Der deutsche Unterricht S. 369 ff.

68) Auch Herr v. Sybel ist „gerade als Historiker“ von dem Vortheil von bloß zwei Stunden für Geschichte überzeugt (a. a. D. S. 51).

69) A. a. D. S. 53 f.

70) A. a. D. S. 68 ff.

71) Den Demosthenes nennt Peter selbst (S. 7 1) die erste umfassendere urkundliche Quelle; umfassend und urkundlich gewiß; aber die erste? oder ist nicht Homer auch eine solche Quelle? ich meine nicht für das Zeitalter, das er schildert, sondern für das, welches sich in ihm ausdrückt.

(92)

72) Mit Herrn Bonik (Pr. S. 67) bedauern wir übrigens, daß das Prüfungsreglement keinen Anlaß giebt, die Lehrbefähigung für Geographie außer mit der für Geschichte auch mit der für Naturgeschichte zu verbinden. Vgl. übrigens Armknecht (a. a. D. S. 46) über den Mangel an zu reichenden geographischen Lehrern überhaupt.

73) Wo mit „Rechnen“ aufgehört, und mit der „eigentlichen Mathematik“ anzufangen sei, das müssen die Mathematiker unter sich ausmachen.

74) Wiese: Leben Spillke's S. 83.

75) Legg. 819a ff.

76) Phil. 55c.

77) Rep. 522c. 526a f. 527b

78) A. a. D. 526c.: Πάντων δὲ ἕνεκα τούτων οὐκ ἀρετέον τὸ μάθημα ἀλλ' οἱ ἀριστοὶ τὰς φύσεις παιδεύεσθαι ἐν αὐτῷ. Einiges von dem, was Plato über den pädagogischen Werth der Mathematik auseinandersekt, muß sogar der dilettirende Rhetor und Publizist Isokrates (Antid. § 258 ff.) und der von ihm abhängige Quintilian (I, 10. 34 ff.) zugeben.

79) Vgl. S. 67. Armknecht a. a. D. S. 54.

80) Pr. S. 82. Dort wird auch erwähnt, daß sich die Directoren-Conferenzen von Preußen, Schlesien und Westfalen ebendahin ausgesprochen hätten. Vgl. auch den Anonymus S. 43.

80a) Vgl. die Programme des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums und des Sophien-Gymnasiums zu Berlin, jenes von 1866, dieses von 1872. Armknecht a. a. D. S. X f. Die schließliche Penkenvertheilung muß den Naturwissenschaftlern überlassen werden. Vgl. meinen Joh. Sturm, Berlin 1872. S. 123 f.

81) Vgl. Armknecht S. 55 ff.

82) Pr. a. a. D.

83) A. a. D. S. 38.

84) Daß die Frage wegen des Französischen in Elsaß-Lothringen vorläufig nicht vom einseitig pädagogischen Standpunkte aus behandelt werden kann, daß sie eine in hohem Grade politische Frage ist, braucht wohl nicht besonders erinnert zu werden. Bloße „Directorenconferenzen“ können hier schwerlich die erspriessliche Entscheidung treffen.

85) Vgl. Ostendorf: Das höhere Schulwesen unseres Staates 1873. Pr. S. 84 ff.

86) Für praktische und spezielle Bedürfnisse könnte die Schule eine facultative Conversationsstunde (Nachmittags) anbieten.

87) Aristoteles und Basedow S. 138 ff. 204 ff.

(93)

88) Vgl. Gedike a. a. D. S. 207 ff., Zeitschr. f. d. Gymnasialw. 1849 S. 208 ff. und die neueste Litteratur bei dem Anonymus S. 40 f.

89) Noch Quintilian findet die seit beinahe zwei Jahrhunderten mit bewußter Absicht gepflegte und polirte Sprache seiner Landsleute weit an Anmuth, Wohlklang und Reichthum hinter der griechischen zurückstehend XII, 10. 33: Tanto est sermo Graecus Latino jucundior, ut nostri poetae quotiens dulce carmen esse voluerint, illorum id nominibus exornent.

90) Die Wissenschaften — die Theorie der Landwirthschaft und die Jurisprudenz ausgenommen — haben die Römer nicht bloß sämmtlich den Griechen entlehnt, sondern sie haben das Meiste, was sie überkommen haben, unwissenschaftlich verschlechtert: mit Ausnahme vielleicht der Rhetorik, obwohl auch hier viele wissenschaftlichere Fassungen, wie sie bei Aristoteles vorliegen, wieder populärer und unreiner zu Tage treten. Die Weise aber, wie Cicero, Tacitus, Quintilian von griechischer Philosophie, Mathematik und Naturwissenschaft sprechen, ist durchaus die praktischer Staats- und Geschäftsmänner, welche ohne Prinzip und Methode ihren unwissenschaftlichen Eklektizismus und Syncretismus betreiben.

91) Auch auf der Conferenz fand diese Ansicht mehrfach veredeten Ausdruck. Dillenburger (Pr. S. 25): das Lateinische ohne das Griechische sei etwas Unvollständiges; Tschow (S. 49) etwas Halbes und Sinkendes. Neisacker (S. 28): die Kenntniß des classischen Alterthums werde vorzugsweise gerade durch das Griechische vermittelt, durch das Lateinische könne es nicht ersetzt werden. Bonitz (S. 27): Homer, Sophokles und Demosthenes den Schülern vorzuentshalten, würde ein unverzeihliches Unrecht sein. Vgl. Ann. 52. — Dieser Weg hat einmal behauptet, daß das Latein in Bürgerschulen nicht nur pädagogischen Rückschritt, sondern auch politische Reaction bedeute; das mag fraglich sein (vgl. Trendelenburg a. a. D. S. 142); aber daß es ein pädagogischer und daß es zugleich ein social-politischer Rückschritt war, den seit Winckelmann und J. A. Wolf neugeschaffenen intimen Verkehr mit den Griechen unserer Jugend zum Theil wieder vorzuentshalten: das ist keine Frage.

92) Vgl. Zeitschr. f. d. Gymnasialw. Berlin 1871. S. 714 ff. Pr. S. 64. 79.

93) Gegen „griechische Exercitien“ eifert auch Ernesti in der Vorrede zu seinem griechischen Lexicon. Vgl. Gedike: Aristoteles u. s. w. S. 215.

94) Warum ich meinerseits in diesem Falle auf Bonitzens Seite stehe, habe ich im „Deutschen Unterricht“ S. 36 auseinandergesetzt. Wie im Uebrigen die griechische Lectüre auch anderweitig, nämlich in Aufsatzübungen, productiv gemacht werden kann, ist ebenda S. 38 f. 359 ff. entwickelt.

95) Pr. S. 51. Ausdruck von Ostendorf.

(94)

96) Der Anonymus zieht sogar (S. 39) das Facit, daß es „seit der Octoberconferenz wohl ausgemacht“ sei, daß das Latein auf der Realschule künftig in Wegfall komme.

97) Pr. S. 99. Vgl. Kreyzig: Ein Wort zur Realschulfrage 1871 S. 13.

98) Erst kürzlich erklärte noch der neue Rector der freien Brüsseler Universität Herr Rivier, nachdem er für die bessere Vertretung des droit coutumier auf Universitäten eine Lanze eingelegt hatte, daß damit keine Ausschließung des römischen Rechts verbunden sein dürfe: die moderne Welt von 1789 datirend stehe doch dem alten Rom näher, als der feudalen Gesellschaft des Mittelalters.

99) Vgl. Protokolle S. 71. Des Verfassers Pädagogik des Joh. Sturm S. 118 f.

100) Etwa Cäsar's Tagebücher, Sallust, einzelne Schriften Cicero's, Sueton's Lebensbeschreibungen, Curtius u. dgl.

101) Dieser „gelehrte Luxus“ sollte aber auch wirklich auf diese Extrastunden beschränkt bleiben.

102) Vgl. Pr. S. 49. 63. 75. 87. Dazu Anonymus S. 39. Armknecht S. 83. Peter S. 56.

103) Vgl. Der deutsche Unterricht S. 39. Johannes Sturm S. 113.

104) Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen 1873, S. 337 ff.: Ueber Zweck und Methode des lateinischen Auffasses auf Gymnasien mit Rücksicht auf die neuesten Angriffe.